

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NICOLE AGOSTINI

**FRUSTRAÇÃO E SATISFAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO: UM ESTUDO NO
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ**

CURITIBA

2018

NICOLE AGOSTINI

**FRUSTRAÇÃO E SATISFAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO: UM ESTUDO NO
CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial do grau de Bacharel em Gestão da Informação no curso de graduação em Gestão da Informação do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Cícero Aparecido Bezerra.

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

NICOLE AGOSTINI

FRUSTRAÇÃO E SATISFAÇÃO NO AMBIENTE ACADÊMICO: UM ESTUDO NO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Gestão da Informação no curso de graduação em Gestão da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Cícero Aparecido Bezerra

Orientador – Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal, UFPR

Prof. Dr. Marcos Antônio Tedeschi

Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal, UFPR

Prof. Dr. Egon Walter Wildauer

Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal, UFPR

Curitiba, 29 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por guiar meus caminhos em todos os momentos de minha vida.

A minha mãe Inês Justina Miola por tudo o que fez por mim ao longo da minha vida, por me apoiar e não deixar eu desistir em momento algum. Por todo esforço, carinho e amor de forma única que recebi por essa mulher incrível.

À Mateus Marques Generoso, que durante todos esses anos aguentou todas as minhas reclamações e meus dramas da vida. Agradeço pela sua compreensão, carinho, amor e principalmente por sempre tentar me fazer sorrir.

À minha irmã Fernanda Agostini que me faz rir em momentos difíceis e por me apoiar independente de minhas escolhas.

Ao meu orientador Cícero Aparecido Bezerra, por todo conhecimento transmitido, pela sua paciência e pela dedicação no decorrer deste trabalho.

Agradeço carinhosamente à Stefany Tortato, Isabel Garcia Ferreira por terem tornado minhas manhãs durante todos esses anos mais felizes, por todas as risadas, por todas as lágrimas, cada ajuda e por sempre me apoiarem.

Obrigado também de forma carinhosa à Catalina Moreno, Elane Dalpiaz e Gabriel Monteiro pela nossa amizade nesses últimos tempos na faculdade, por me fazerem rir e me ajudarem em momentos de dificuldade.

Enfim agradeço todos que caminharam junto comigo durante esses anos, obrigado por toda ajuda e apoio nesta etapa da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho procura avaliar em que medidas as frustrações e as satisfações acadêmicas (em torno das necessidades psicológicas básicas) dos estudantes do curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, se relacionam com o seu desempenho acadêmico. A revisão teórica evidencia que a satisfação das necessidades psicológicas básicas de um estudante, refletem em um maior conforto no processo de aprendizagem e um maior engajamento. Aplica-se o questionário da NSFS para a coleta de dados, composto por 18 itens que abordam as frustrações e satisfações nos quesitos de relacionamento, competência e autonomia. Nesta pesquisa, admite-se o IRA como um fator determinante para a medição do desempenho acadêmico. Após os dados descritos, utiliza-se o teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar a normalidade dos dados. Para verificar diferenças nos IRAs médios nos grupos de variáveis categóricas, são empregados os testes de medidas: T e H de Kruskal-Wallis. Utiliza-se a correlação de Spearman e a Correlação de Pearson para buscar relações existentes entre as variáveis. As relações estatisticamente significativas encontradas estão associadas ao IRA e a satisfação das necessidades básicas de relacionamento, especificamente: sentimentos de conexão, integração de ser importante. É concluído que IRAs maiores, estão relacionados a alto grau de satisfação na necessidade de relacionamento, assim como baixos IRAs estão relacionados com um baixo nessa necessidade.

Palavras-chave: Satisfação Acadêmica. Frustração Acadêmica. Necessidades Psicológicas Básicas. Gestão da Informação. Rendimento Acadêmico.

ABSTRACT

The present work tries to evaluate in which measures the frustrations and the academic satisfactions (around the basic psychological needs) of the students of the course of Information Management of the Federal University of Paraná, impact on their academic performance. The theoretical review evidences that meeting the basic psychological needs of a student, reflect in a greater comfort in the learning process and a greater engagement. The NSFS questionnaire is used for data collection, consisting of 18 items that address frustrations and satisfactions in relationship, competence and autonomy. In this research, the IRA is considered as a determining factor for the measurement of academic performance. After the described data, the Kolmogorov-Smirnov test is used to verify the normality of the data. In order to verify differences in mean IRAs in the groups of categorical variables, the test measures are: T and H of Kruskal-Wallis. Spearman correlation and Pearson's correlation are used to search for existing relationships between variables. The statistically significant relationships found are associated with ARI and the satisfaction of basic relationship needs, specifically: feelings of connection, of being important, and of integration. It is concluded that larger IRAs are related to a high level of satisfaction in the relationship need, as low IRAs are related to a low in this need.

Keywords: Academic Satisfaction. Academic Frustration. Basic Psychological Needs. Information management. Academic performance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RESULTADO DA BUSCA NA BASE SCIELO PARA TERMOS “FRUSTRAÇÃO”, “SATISFAÇÃO” E “ACADÊMICO”	13
FIGURA 2 - CONCEITO DE DESEMPENHO.....	32
FIGURA 3 – AGRUPAMENTOS.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ESTUDANTE POR PERÍODO.....	48
GRÁFICO 2 – BIDIMENSIONAL	54

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO	10
1.2	OBJETIVOS	12
1.3	JUSTIFICATIVA	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	FRUSTRAÇÃO	15
2.2	SATISFAÇÃO	26
2.3	DESEMPENHO ACADÊMICO	31
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
4	ANÁLISE DE DADOS	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	62
	APÊNDICE 1	72

1 INTRODUÇÃO

A Universidade, sendo uma instituição humana, traz consigo desafios, conflitos e expectativas no cotidiano de seus discentes. Essas expectativas acadêmicas iniciais dos estudantes, tendem a influenciar a sua adaptação, persistência e sucesso acadêmico. Segundo Gomes e Soares (2013), quanto mais expectativas um estudante tem sobre o seu envolvimento institucional e sobre a utilização de recursos da instituição, menor é seu o desempenho acadêmico. Entretanto, estudantes que apresentam mais expectativas em relação ao envolvimento curricular e vocacional podem vir a ter um melhor desempenho. Segundo os autores, quando os estudantes confiam em seu potencial pessoal, colocando em segundo plano os recursos institucionais e ambientais, percebem-se com mais bem-estar psicológico e autoconfiança para a conquista de melhores resultados.

Os desafios e conflitos encontrados na Universidade nem sempre são encarados de forma saudável, podendo gerar aspectos negativos como a frustração, que por sua vez pode desencadear desilusões, agressividade, solidão e chega a abalar o envolvimento institucional do aluno no meio acadêmico. O Ensino Superior precisa estar atento as diversidades e complexidades vivenciadas pelos estudantes e disponibilizar recursos voltados a sua integração, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial (SOARES et al., 2014). Caso isso não ocorra, o ambiente acadêmico pode se tornar desfavorável ao sucesso do aluno e levar a um nível de evasão maior que o normal nas instituições de ensino. O nível do envolvimento de um aluno com a instituição de ensino está diretamente ligado com a satisfação no âmbito acadêmico, interferindo na decisão do estudante em permanecer ou não na instituição de ensino (SOUZA; REINERT, 2009).

A qualidade da aprendizagem dos estudantes também tem uma relação significativa com sua satisfação no âmbito acadêmico (RAMOS et al., 2015). Os objetivos pessoais de cada discente, estão associados com as frustrações ou as satisfações de necessidades psicológicas básicas em relacionamento, competência e autonomia (SORDI, 2015), quando satisfeitas na vida de um estudante, suas emoções tendem a serem mais positivas, trazendo um conforto no processo de aprendizagem e um maior engajamento (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012). Quando o aluno convive em um ambiente negligente, ou passa pela experiência de

ineficácia diante a um exercício na sala de aula, ou até quando sente-se pressionado de alguma forma dentro da sala de aula, ocorre a frustração, que pode interferir em seu desempenho (CHEON; REEVE; SONG, 2016).

O desempenho acadêmico é influenciado pelas experiências vividas pelo estudante, principalmente no primeiro ano do curso superior (CUNHA; CARRILHO, 2005). É um fator relevante dentro de uma universidade, pois acaba sendo um indicador para uma instituição de ensino acompanhar se está ou não alcançando seus objetivos (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014). É através da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes, que a reputação de uma instituição de ensino e a sua imagem diante a sociedade, são construídos (ARAUJO et al., 2011). Para Fagundes (2014) uma forma viável de definir o desempenho acadêmico de um estudante, é utilizar suas notas, Escudero (1999) explica que notas podem refletir resultados do ensino, mas não a sua qualidade.

Tendo em vista a complexidade dos fatores que permeiam o cotidiano acadêmico, ressalta-se a importância de estudar as diferentes maneiras que a frustração e satisfação dos estudantes tem no desempenho universitário. Assim, este projeto visa aferir essa relação utilizando o IRA (Índice de Rendimento Acadêmico) como fator determinante para a medição deste desempenho. A autora reconhece que o IRA é apenas um dos diversos fatores que podem contribuir para esta medição, porém optou-se por sua utilização devido ao fato da facilidade em obter este índice.

1.1 TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

O produto da educação universitária pode ser definido em termos notas dos estudantes. O fator de desempenho acadêmico é um dos principais indicadores de qualidade de uma instituição de ensino e da qualidade do ensino de um determinado curso. Esses fatores podem contribuir diretamente para a imagem de uma Universidades atingindo ou não sua reputação (ESCUDERO, 1999).

As Instituições de Ensino Superior trazem a seus estudantes desafios relacionados à transição e integração acadêmica, dificultando a adaptação e o sucesso no ambiente acadêmico dos estudantes, causando frustrações e

sentimentos negativos. Segundo Rodriguez, Fita e Torrado (2004), a persistência acadêmica do aluno está diretamente ligado ao seu desempenho acadêmico.

Muitos sonhos e desejos por parte dos estudantes esbarram em frustrações no ambiente acadêmico, seja por condições precárias na instituição, expectativas acerca do Ensino Superior ou relacionamento com seus professores e afetos não correspondidos (ALVES; DAYRELL, 2016). Segundo Pais (2012) muitos jovens têm receio de seu futuro, estão cheios de incertezas e com medo de correr riscos, favorecendo a formas regressivas em sua vida.

As frustrações são características individuais de cada pessoa, ela tem o poder de gerar diversos sentimentos em uma pessoa e muito desses sentimentos são negativos. Um dos sentimentos negativos preocupantes gerado pela frustração, é a agressão. É comum frustrações estarem relacionadas também a solidão, depressão e desilusão (PAIS, 2012)

A satisfação e a frustração estão próximas e ligadas emocionalmente em um indivíduo. Quando se sente frustrado, ele se proíbe a satisfação de uma demanda com origem pulsional, ou seja, a frustração é algo que ocorre quando um indivíduo se depara com obstáculos que impedem a satisfação de uma determinada necessidade (PASQUALI; MOURA, 2006). O indivíduo acaba sofrendo um bloqueio diante de suas metas, que dentro do ambiente acadêmico, irá interferir na realização efetiva das atividades universitárias.

A frustração é uma emoção que cresce dentro de uma pessoa quando algo ou uma situação a impede de alcançar seus objetivos e satisfazer suas necessidades ou satisfazer uma pulsão, sendo que quanto maior for a importância desse objetivo, maior será sua frustração, trazendo maiores insatisfações provocando a falta de vontade em uma pessoa, em poucas palavras a frustração priva a satisfação de um indivíduo perante seus desejos e necessidades (MOURA, 2008).

Diante do contexto apresentado sobre frustrações e satisfações acadêmicas, define-se a questão de pesquisa a ser respondida por esse projeto: **As frustrações e satisfações estão relacionadas de alguma forma com o desempenho acadêmico de estudantes do curso de Gestão da Informação na UFPR?**

1.2 OBJETIVOS

A seguir, é apresentado o objetivo geral que direciona o presente trabalho, assim como os objetivos específicos estabelecidos nesta pesquisa.

- Objetivo geral: avaliar em que medida as satisfações e as frustrações, estão relacionadas com o desempenho dos estudantes do curso de Gestão da Informação na Universidade Federal do Paraná.
- Objetivos específicos
 - Identificar e definir um instrumento para a coleta de dados sobre frustração e satisfação do aluno no ambiente acadêmico
 - Aplicar o instrumento de coleta de dados junto aos estudantes do curso de Gestão da Informação.
 - Buscar padrões que possam distinguir a frustração e a satisfação entre estudantes com desempenhos acadêmicos distintos.

1.3 JUSTIFICATIVA

No dia 15 de novembro de 2017 foi realizado uma busca por produções científicas em sites de pesquisa nacionais como as bases Scielo e Periódicos Capes, a fim de investigar e verificar o atual campo de pesquisa sobre frustrações e satisfações acadêmicas. Nota-se uma escassez de pesquisas voltadas exclusivamente para as frustrações e satisfações acadêmicas. A Figura 1 mostra o resultado da busca avançada pelas palavras chaves: “frustração” e “acadêmico” e “satisfação” na base Scielo.

FIGURA 1 - RESULTADO DA BUSCA NA BASE SCIELO PARA TERMOS “FRUSTRAÇÃO”, “SATISFAÇÃO” E “ACADÊMICO”

Base de dados : **artigo**
 Pesquisar em: **frustração [Todos os índices] e satisfação [Todos os índices] e acadêmico [Todos os índices]**
 Referências encontradas: **0**

Refine a pesquisa
 Banco de dados: **artigo** Forma básica
 Pesquisar: [Formulário gratuito](#)

	Pesquisa	no campo	
1	frustração	Todos os índices ▼	index
2	e ▼ satisfação	Todos os índices ▼	index
3	e ▼ acadêmico	Todos os índices ▼	index

FONTE: Scielo (2017).

No Portal de Periódico da Capes os resultados também foram escassos. De modo geral, as pesquisas realizadas a fim de encontrar trabalhos relacionados a esse tema, pelo menos na literatura brasileira, os resultados não foram satisfatórios e escassos. Outra motivação para realizar o presente estudo, é falta de pesquisas relacionadas e este tema dentro do curso de Gestão da Informação. O desenvolvimento deste trabalho pode colaborar para futuros programas que incentivem mais as satisfações dos estudantes do curso, podendo promover um melhor desempenho acadêmico e até mesmo auxiliar na diminuição da evasão do curso.

Segundo Dayrell e Alves (2016) os sistemas de ensino ainda não têm dado a devida atenção e nem respostas efetivas diante de tantas frustrações dos estudantes. Se não houver uma reformulação relacionada as frustrações e satisfações encontradas em estudantes, a consequência é o abandono precoce do Ensino Superior (SOARES, 2014). Se torna relevante uma instituição de Ensino Superior investir em recursos e apoio aos estudantes na sua adaptação e no decorrer do curso, Soares (2014) reforça que os primeiros momentos e anos no Ensino Superior podem significar a desilusão ou frustração.

Krug e Krug (2008) destacam que o declínio da motivação são causas da frustração, afetando seu desempenho no âmbito da educação e na função

profissional. Gatti (2000 citado por KRUG e KRUG, 2008 p.62-63) explica que as pesquisas sobre as gratificações e as frustrações são importantes pois:

trazem à tona elementos importantes para se discutir qualidade no ensino, elementos estes que, em geral, são desconsiderados pelas políticas educacionais. Qualidade passa necessariamente – e sobretudo – pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que por aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas. Daí a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a condição pessoal dos professores.

Para Bevilacqua (2004) mensurar, medir a satisfação de uma pessoa, pode trazer benefícios a uma organização, auxiliando em uma melhor performance da empresa e os seus processos decisórios e atingir de forma mais eficaz seus objetivos.

Entender as satisfações acadêmicas se torna essencial para o aperfeiçoamento de programas e serviços institucionais voltados para estudantes, além de qualificar o processo educacional (RAMOS et al., 2016).

Sendo assim, se faz necessário verificar a relação entre as frustrações e satisfações acadêmicas com o desempenho acadêmico dos estudantes de Gestão da Informação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FRUSTRAÇÃO

Até a década de 1960 estudos sobre o tema frustração, eram voltados para a sua relação entre situações relacionadas a agressividade (PASQUALI et al., 2006). Atualmente pesquisas destacam que a frustração é uma característica individual geral, estabelecendo relação tanto com a agressividade quanto com relações na área da saúde e no trabalho (MOURA, 2008).

Segundo Moura (2008) o termo frustração utilizado no dia-a-dia, possui diferentes significados, podendo ser interpretada através de dois aspectos.

Em um aspecto, a frustração pode ser compreendida como a representação de um objeto impeditivo da realização de uma necessidade, algo externo ao sujeito, ou seja, um obstáculo ou um evento. Essa definição é referendada de maneira mais clara na literatura por teorias que serão posteriormente analisadas. Observa-se, porém, noutro sentido dado a este construto, que frustração se refere a um sentimento, ou seja, um sentimento negativo representando insucesso ou tristeza, por não se ter atingido algo pretendido (MOURA; PASQUALI, 2006, p. 4).

No sentido de impedimentos ou obstáculo para alguns autores a frustração está ligado com um tipo de bloqueio. Os autores Dill e Anderson (1995) afirmam que ser frustrado está ligado ao bloqueio de uma pessoa a obter reconhecimento, ou gratificação esperada, mais tarde Anderson (2000 citado por MOURA, 2008, p. 5) define que é um bloqueio diante da execução ou diante de alguma ameaça que um indivíduo sofre para alcançar objetivos relevantes para si. Soto (2005) complementa que é como um bloqueio que uma pessoa pode sofrer em decorrência de algum objetivo ou meta. Laplanche e Pontalis (1998) apontam que a frustração pode ser definida como: “Ausência de um objeto externo suscetível de satisfazer a pulsão. Ato ou efeito de frustrar-se”. Oliveira (2000 citado por MOURA, 2008, p 6) complementa que é um estado de tensão que afeta uma pessoa e está centra suas energias a fim de resolver e até mesmo evitar um problema.

No sentido de emoções e sentimentos autores como Roudinesco e Plon (1998 p. 285) explicam que a frustração é o “estado em que fica um sujeito quando lhe é recusada ou quando ele se proíbe a satisfação de uma demanda de origem pulsional.” Rosenzweig (1976, p.885 citado por MOURA, 2008, p. 6) defende o termo como “algo que ocorre sempre que o organismo encontra um obstáculo, ou uma obstrução, mais ou menos insuperável, no caminho que conduziria à satisfação de uma necessidade vital qualquer”. A frustração é um sentimento de algo não realizado ou não satisfeito, seria como um quadro de sentimentos como a mágoa, tristeza, desespero e aborrecimento (BALLONE, 2006).

Nascimento e Hetkowski (2009) explicam de forma simples a frustração como um estado que uma pessoa se encontra diante da impossibilidade de adquirir ou alcançar um objetivo que deseja. Para a psicóloga Marisa de Abreu Alves (s.d) a frustração é um sentimento que surge quando algo desejado ou esperado não ocorre, ela pode estar relacionada com o sentimento de incapacidade quando este acontecimento dependia da própria pessoa. “A frustração é uma fonte de problemas e dificuldades para uma pessoa” (PASQUALI et al., 2006. p.137). Silva e Justo (2011) complementam que se frustrar ocorre quando uma pessoa nota que não consegue obter ou alcançar tudo aquilo que é essencial para sua felicidade humana.

Segundo Telford e Sawrey (1973) a frustração é criada por diversas situações e por processos básicos em nossas vidas, os autores classificaram as frustrações em: frustração por demora, frustração por entrave e frustração por conflito.

Na frustração por demora Telford e Sawrey (1973, p. 425) citam que “se a resposta foi bem reforçada e o reforço, em seguida, é retardado, ou não se acha à mão, o resultado, frequentemente, é a frustração”. Os autores explicam que o período de demora pode ser uma demora momentânea ou por um lapso indefinido de tempo. Quando a demora é momentânea, ocasionará apenas uma pequena e breve interrupção do comportamento adotado pelo organismo, assim esse pequeno atraso raramente precipitará a frustração.

A frustração por entrave os autores Telford e Sawrey (1973, p. 426) afirmam que:

Quase toda interferência no comportamento motivado pode ser reputada entravante. Em qualquer ocasião que se impeça a ocorrência de uma resposta ou se interfira no comportamento motivado, o resultado é a frustração, (...) em resultados das obstruções, é provável que ocorra alguma frustração de menor monta. Essas pequenas frustrações são parte inevitável da situação de aprendizagem. O entrave que produz frustração de natureza mais séria é tipicamente mais intenso ou prolongado.

Telford e Sawrey (1973) reforçam a ideia de que a frustração está ligada diretamente com as características individuais de cada um. “Outras características físicas dos indivíduos servem de agentes entravadores, não em virtude de restrição física real, mas do valor pessoal ou social atribuído à posse da característica” (TELFORD; SAWREY, 1973 p. 427).

Na psicanálise, a frustração pode estar ligada às diversas estratégias inconscientes que uma pessoa procura para tentar resolver situações de conflito (MOURA, 2008). A frustração por conflito os pesquisadores Telford e Sawrey (1973, p. 428) explicam que:

Conflito é a palavra apropriada para descrever as situações em que uma pessoa é motivada para comportar-se de duas maneiras incompatíveis. Na frustração, o atingimento de um motivo é bloqueado por uma barreira qualquer e faz-se mister lidar com a situação de alguma forma. No conflito, deparam-se ao indivíduo situações igualmente desejáveis ou igualmente desagradáveis, entre as quais lhe é preciso escolher. Os conflitos, comumente, são de tal natureza que o motivo é mais forte do que o outro e, assim, assume precedência sobre o outro.

Existem três tipos de situações de conflitos que geram as frustrações: conflito de aproximação e aproximação (ocorre na aproximação de dois objetos ou na satisfação de dois motivos incompatíveis), conflito de evitação e evitação (quando desejamos evitar duas situações que podem nos ameaçar de alguma forma) e o conflito aproximação e evitação, quando uma situação pode ser tanto positiva quanto negativa.

O conflito de aproximação e aproximação é quando uma pessoa está instigada a dar duas respostas que são incompatíveis entre si, esse conflito acontece quando uma pessoa é impossibilitada de ter acesso a dois reforçadores/alternativas, quando o indivíduo escolhe um, necessariamente abre mão do outro (RANGÉ, 1995).

Telford e Sawrey (1973, p. 430) exemplificam o conflito por aproximação e aproximação no âmbito acadêmico como:

Os estudantes se veem, às vezes, metidos em conflitos de aproximação e aproximação quando não podem participar de um grupo social e dedicar-se aos estudos, simultaneamente. Alguns grupos sociais são tão ativos que interferem no tempo que deveria ser consagrado aos estudos e, assim, reduzem a qualidade dos trabalhos escolares.

Os conflitos de evitação e evitação ocorrem em uma situação na qual uma pessoa é obrigada a escolher entre alternativas que ambas são desagradáveis, quando existem duas ameaças simultâneas (RANGÉ, 1995).

Telford e Sawrey (1973, p. 430) exemplificam o conflito por evitação e evitação no âmbito acadêmico como:

Os estudantes se encontram amiúde em situações de conflito de evitação e evitação. Querem evitar a perspectiva desagradável do malogro num curso ou evitar a desaprovação do professor por estarem mal preparados e, ao mesmo tempo, querem evitar a enfadonha tarefa de estudo da preparação acadêmica. O estudante vacila por algum tempo, depois resolve que o estudo é imprescindível e tenta preparar-se para lição do dia seguinte ou para o exame iminente.

O conflito de aproximação e evitação está relacionado a uma situação é negativa e positiva ao mesmo tempo, Rangé (1995) explica que esse conflito é quando um mesmo objeto ou situação possui tanto propriedades negativas quanto propriedades positivas. Para Telford e Sawrey (1973) a pessoa quando se encontra nesse tipo de conflito vive constantemente com sentimentos de medo e tensão, “quando os motivos de aproximação e evitação tem, praticamente, a mesma força, o indivíduo vacilará entre os dois e a tensão se manterá em nível elevado” (TELFORD; SAWREY, 1973, p. 432).

Rosenzweig (1948 citado por FERREIRA e CAPITÃO, 2010, p. 98) explica que existem dois tipos de frustrações, frustrações primárias e secundárias, sendo que a frustração primária está ligada com a quantidade de tensão e insatisfações subjetivas em uma situação que era essencial à satisfação de uma necessidade ativa. A frustração secundária é caracterizada pela presença de dificuldades e

obstáculos encontrados por um indivíduo para atingir a satisfação de qualquer necessidade.

Quando existe um excesso de frustração em uma pessoa, esse excesso pode contribuir na criação de zonas com pouca tolerância à frustração, pois coage o indivíduo a usar defesas do ego, dificultando posteriormente o seu desenvolvimento (FERREIRA; CAPITÃO, 2010).

Ferreira e Capitão (2010) declaram que os fatores essenciais da tolerância à frustração são psicológicos e somáticos, os autores destacam que fatores hereditários e constitucionais como, por exemplo, variações nervosas, e elementos adquiridos ao longo da vida como enfermidades físicas, são fatores somáticos. Segundo Cruz e Junior (2011, p. 53): “(...) um menor grau de atividade mental corresponde a uma maior vulnerabilidade somática”. Já os fatores psicológicos estão ligados com a evitação e proteção às determinadas situações frustrantes na infância, podendo impossibilitar o indivíduo futuramente a responder apropriadamente a uma frustração (FERREIRA; CAPITÃO, 2010).

Pasquali e Moura (2006, P. 138) defendem que “a frustração é vista como fonte de dificuldades e problemas para o indivíduo, espera-se, igualmente, que esta seja a causa do desenvolvimento de mecanismos de defesa ou de superação da própria frustração”. Todas as vezes que passamos por conflitos que geram frustrações por experimentar entraves de uma forma ou outra “aprendemos a responder à frustração e ao conflito de várias maneiras. Essas maneiras de responder acabam se tornando rotineiras à proporção que se reforçam e repetem” (TELFORD; SAWREY, 1973 p. 432).

Para Winnicott (1999 citado por FERREIRA e CAPITÃO, 2010) quando uma pessoa é exposta frequentemente e de forma intensa em experiências de frustrações, sentimento como a angústia pode ser despertado. “A angústia é uma reação que comporta uma ação defensiva, geralmente acompanhada de sentimentos hostis e agressivos, conforme a intensidade e a quantidade de tensão existente na fantasia inconsciente” (FERREIRA; CAPITÃO, 2010, p.98).

Para Telford e Sawrey (1973) são maneiras de as pessoas aprenderem a se comportar diante de frustrações: agressão, retraimento, devaneio, regressão, racionalização, repressão, identificação, projeção e compensação. Rosenzweig

(1948 citado por FERREIRA e CAPITÃO, 2010, p. 98) afirma que uma das respostas alternativas nesse tipo de situação é a agressividade. Kristensen et al. (2003), explicam que a frustração não conduz diretamente à agressão, ela produz diferentes tipos de respostas as quais podem instigar a alguma forma de agressividade. Os autores Kristensen et al. (2003, p. 178) afirmam: “Quanto maior a semelhança com a fonte de frustração, maiores são as chances de alguém ou algo ser atacado. ”

A agressão é uma reação negativa que pode afetar tanto a própria pessoa frustrada, quanto a outras pessoas a sua volta. Dado a esse contexto de agressividade Pasquali e Moura (2006, p. 138) defendem que:

A importância da agressividade e da resistência à frustração evidencia a necessidade de se avaliarem tais características em todos os indivíduos submetidos a processos seletivos que envolvam profissões públicas e privadas de alto risco ou estresse (p. ex., policiais, professores de escolas públicas, gerentes de empresas).

Para os autores Barbosa e Roldão (2002 citado por MOURA e PASQUALI, 2006) a maneira como uma pessoa lida e enfrenta suas frustrações, está relacionado com o seu bem-estar e desempenho no ambiente de trabalho.

Segundo Blume e Naylor (citado por Pasquali e Moura, 2006) quando um trabalhador é impedido de realizar uma atividade, sente-se frustrado e pode vir a reagir de uma forma positiva ou não, sendo a agressão uma das formas negativas.

Os autores Lone e Srivastava (2014) explicam que a frustração é um componente habitual na vida das pessoas, situações frustrantes acontecem todos os dias seja na escola, nas amizades, no casamento e nos empregos das pessoas. Dejours (1992) defende que a frustração causada dentro do ambiente de trabalho acaba refletindo em uma maior disciplina e até mesmo uma maior produtividade, pois é o sofrimento que produz o trabalho e não o trabalho que causa o sofrimento. O autor compreende que a organização gera um processo que anula o comportamento livre e os seus processos produtivos estabelecem doenças e sentimentos, “a erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento condicionado favorável à produção. O sofrimento mental aparece como intermediário necessário à submissão do corpo” (DEJOURS, 1992, p. 96).

Para Souza et al. (2013) o sentimento de se frustrar é despertado em uma pessoa quando existe uma lacuna entre o que deveria ser feito e o que pode ser realmente feito. As frustrações podem vir em forma de vitimização, revolta, solidão e até o desejo ou esperança de necessidades frustradas, de vinculação, entre outros. É possível complementar com o pensamento de Pais (2012, p. 268) em que “a frustração surge como um saldo negativo entre o reconhecimento e o prestígio que um indivíduo tem num dado momento e o que ele pensa que deveria ter”.

Os autores Ferreira e Capitão (2010, p. 98) ressaltam que:

O organismo pretende em situações de frustração restaurar seu funcionamento integrado, restabelecendo seu equilíbrio. Nesse sentido toda a resposta à frustração é adaptativa, mas, sob o ponto de vista psicológico, nem sempre essas respostas são adequadas, sendo adequadas, quando há predominância de respostas com as tendências progressivas da personalidade mais do que com as regressivas.

Tavares (2004) considera que após um longo período de frustrações na vida de uma pessoa e o não atendimento de suas próprias necessidades, ocorre a desmotivação manifestada como um comportamento patológico. Tamayo e Paschoal (2003) defendem que a motivação pode causar frustrações em pessoas:

Geralmente, a motivação para a autodeterminação é fonte de grandes frustrações do trabalhador, algumas delas inevitáveis, por causa de restrições impostas pela própria natureza de certos trabalhos e pelo convívio com outras pessoas (TAMAYO; PASCHOAL, 2003 p. 46).

A motivação no ambiente escolar tem sido destaque em diversos estudos, tendo como objetivo, na maior parte das pesquisas, descobrir maneiras de influenciar estudantes a melhorarem o seu envolvimento nas atividades escolares (LEAL et al., 2011). Para Siqueira e Wechsler (2006) a motivação tem o poder interferir na aprendizagem e no desempenho do aluno, assim como a aprendizagem também pode interferir na motivação.

Segundo Rocha e Rocha (2017) a Teoria da Autodeterminação (SDT – *Self Determination Theory*) busca compreender os processos pelas quais as pessoas adquirem a motivação que promove comportamentos saudáveis e que durem ao

longo dos anos. Leal, Miranda e Carmo (2011) explicam que os princípios da Teoria da Autodeterminação indicam que as motivações de cada pessoa diferem, são determinadas e orientadas por um contexto que contribui para as necessidades psicológicas e suas formas de manifestações.

Os autores Cheon, Reeve e Song (2016) explicam que na Teoria da Autodeterminação, todos os estudantes possuem três necessidades psicológicas inerentes, que são: autonomia, competência e relacionamento, quando essas necessidades psicológicas são apoiadas durante a aprendizagem, existe a tendência de melhorar o funcionamento dos estudantes na sala de aula.

Cernev e Hentschke (2012) evidenciam que na Teoria da Autodeterminação a proposição dessas três necessidades psicológica é benéfico, “revela-se extremamente útil para que se compreenda como os diversos agentes sociais e ambientes interpessoais influenciam a motivação do indivíduo” (Cernev; Hentschke, 2012. P. 93).

Autores como Deci e Ryan (2008 citato por LEAL; MIRANDA, Carmo, 2012 p. 93) declaram que ter o conhecimento sobre essas três necessidades, as pessoas conseguem antever efeitos dos comportamentos em relação a sua motivação, o que pode auxiliar na explicação de por que alguns comportamentos não são eficazes para melhorar o bem estar, enquanto outros são eficazes.

Cheon, Reeve e Song (2016) esclarecem que a frustração na necessidade de autonomia em um aluno, é atribuída a uma experiência de pressão e de ser obrigado na iniciação e no decorrer de alguma atividade em sala de aula. A autonomia está ligada com a motivação “(...) a motivação do ser humano varia de acordo com o grau de autonomia que o mesmo demonstra quando se envolve nas atividades”(CARDOSO, 2016 p. 4).

O que permite que uma pessoa seja capaz de controlar seus sentimentos é as suas competências pessoais. A frustração na necessidade de competência é quando uma pessoa passa pela experiência da ineficácia ou a inadequação diante de desafios e exercícios (CHEON; REEVE; SONG, 2016). A competência está ligada ao desejo de dominar/controlar um determinado ambiente e alcançar resultados dentre dele (WHITE, 1959)

A necessidade de relacionamento é um sentimento de ligação e conexão com outras pessoas (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Leal, Miranda e Carmo (2012) explicam que o relacionamento é quando uma pessoa sente-se que pertence a um determinado ambiente social e é compreendida pelos mesmos. Cheon, Reeve e Song (2016) consideram que a frustração na necessidade de relacionamento, é quando ocorre a experiência de exclusão ou rejeição social por parte de professores e colegas. Cardoso (2016) afirma que um ambiente frio e negligente conduz à frustração da necessidade de relacionamento.

Pais (2012) explica que tanto o mercado de trabalho quanto o sistema educativo não conseguem garantir as aspirações dos jovens, trazendo dificuldades e sentimentos como a desilusão e a descrença. O autor comenta que os pais incentivam e investem na formação acadêmica de seus filhos, com a expectativa de criar a independência dos filhos e que possam conseguir um emprego com maior facilidade, porém a realidade é que muitos desses jovens continuam em casa, dependendo de seus pais e sem trabalho, gerando consequentemente uma frustração relativa.

A frustração relativa segundo Pais (2012, p. 268) “conceito usado para designar um estado de tensão associado a uma satisfação esperada e denegada”. O autor afirma que esse tipo de frustração pode dar origem a sentimentos como isolamento, depressão, solidão e a desilusão. Pais (2012) complementa que existem receios relacionados ao futuro até mesmo uma descrença, trazendo incertezas para as pessoas, favorecendo formas regressivas.

Segundo Dayrell e Alves (2016) os sonhos de muitos estudantes esbarram em frustrações diante do ensino educativo, o qual não tem dado respostas efetivas. Os primeiros momentos no Ensino Superior podem levar o estudante a frustração ou desilusão, não favorecendo seu envolvimento acadêmico e nem o sucesso do mesmo, quando não há uma reformulação diante das frustrações dos estudantes, a consequência mais comum é o abandono do Ensino Superior. Esses sonhos também esbarram em frustrações relacionadas as condições precárias de estudos, “falta de sentido do currículo, desarticulado da realidade em que os estudantes vivem” (ALVES; JUAREZ TARCÍSIO, 2016 p.1).

Para Nascimento e Hetkowski (2009) tornar um ambiente estimulante e adequado para a aprendizagem dos estudantes é uma das funções dos professores,

porém assim como estudantes, professor também se encontra em clima de frustração e baixa estima, tornando esta função praticamente impossível.

Na pesquisa de Souza et al. (2013) “a afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia” foi identificado que professores demonstraram a necessidade de reconhecimento e a valorização de seu trabalho, sendo que a frustração relacionada a essas expectativas tem o poder de provocar o desânimo e o descompromisso dos docentes. Na pesquisa também é destacado que muitos professores sentem um desamparo e falta de apoio pedagógico ou até mesmo afetivo voltados para soluções de problemas que enfrentam, gerando mais sentimento de frustração e impotência.

O que vemos nos sentidos e significados da prática docente é que um desgosto é relatado com diversas topologias, dentre as quais a frustração parece estar na base de todas as representações afetivas de sofrimento ligadas à prática docente (SOUZA et al. 2013, p. 535).

Em sua pesquisa Souza et al (2013, p. 535) constatou que “o reconhecimento do outro, ou a sua falta, resulta em sentimento de revolta, de injustiça e em vitimização”. A frustração relacionada a esses aspectos identificados acaba mantendo os professores presos, solitários e até mesmo “abandonados à própria sorte”.

Gomes e Rey (2007, p. 407) acreditam que:

Enquanto não forem compreendidas as crenças, os desejos, as frustrações e os afetos dos professores quanto a sua ação profissional, eles não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno e, dessa forma, a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos estudantes.

O sentimento de frustração predomina quando se trata de afetos não correspondidos, principalmente quando existe o desejo de reconhecimento, aceitação e a necessidade de estabelecer vínculos, todos esses sentimentos e desejos são frustrados diante da realidade educacional e sociopolítica (SOUZA et al., 2013).

Diante dos aspectos relacionados a frustrações e suas consequências na vida de uma pessoa, fica evidente a necessidade de poder medir a frustração de alguma forma. Dentro das organizações, instrumentos psicológicos para avaliar comportamento de profissionais, tem ganhado mais importância no Brasil (ALCHIERI; CRUZ; BACCHERETI, 2003).

Existem diversos instrumentos psicológicos para se trabalhar com o comportamento de profissionais, porém “Apesar da existência de alguns instrumentos psicológicos disponíveis no mercado, a medida do construto de frustração ainda é deficiente ” (PASQUALI et al., 2006. p.137).

nota-se que os instrumentos de medida não atendem as necessidades dos profissionais em quantidade e qualidade suficientes, como forma de proporcionarem uma avaliação mais acurada e fidedigna, o que mostra a necessidade de se construir novas possibilidades (MOURA, 2008 p. 23).

No Brasil testes psicométricos utilizados para avaliação de comportamentos e personalidade de indivíduos são escassos e apenas o Questionário de 16 fatores de Personalidades 16 PF trabalha de alguma forma à medida da frustração (MOURA, 2008). Pasquali e Moura (2006) alertam que esse teste não é o mais satisfatório:

Entretanto, além de não ser uma medida direta de frustração, o 16 PF não atende aos requisitos mínimos de padronização, da mesma forma que não possui um manual satisfatório que indique ao psicólogo (resolução 2/2003 do Conselho Federal de Psicologia) a melhor maneira de utiliza-lo como medida do construto frustração (PASQUALI; MOURA, 2006 p. 138).

A Resolução n.º 002/2003 de 6/11/03 (Conselho Federal de Psicologia, 2003), define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos. Ela estabelece que todos os instrumentos para testes psicológicos, teriam seu uso aprovado por uma comissão especializada na área de avaliação psicológica que o teste se refere. Surgiu com a necessidade de melhorar tanto os instrumentos quanto os procedimentos técnicos de trabalho dos psicólogos e de revisão periódica das condições dos métodos e técnicas utilizados na avaliação psicológica, a fim de garantir serviços com qualidade técnica e ética à população usuária desse serviço (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2003, p.1).

Outro teste, é o Teste de Tolerância à Frustração (TTF), foi utilizado na Espanha com amostra de 32 pessoas, realizada por Angel, Hernández, Leal e Santacreu (2000). Esse teste consiste em uma base comportamental a fim de avaliar a tolerância de uma pessoa diante de tarefas difíceis e sem recompensas. “Além de problemas quanto à sua validade (p. ex., amostra inadequada), o TTF tem outra limitação: a necessidade de se disponibilizar um computador para cada sujeito a fim de que possa ser respondido” (PASQUALI et al., 2006 p. 138).

Outros testes que podem medir a frustração são os testes projetivos Psicodiagnóstico Miocinético: PMK, Zulliger, Wartegg e Rosenzweig. O Teste de PMK, possibilita a união dos fatores: tônus, heteroagressividade e extratensão, relacionando-os com a resistência à frustração, porém “este teste se limita, no entanto, a aplicações individuais, o que o elimina dos grandes processos seletivos coletivos (p. ex., concursos públicos)” (PASQUALI et al., 2006 p. 138).

O teste Zulliger (VAZ, 1998) através da análise de respostas categorizadas como “respostas de perspectivas – fator K” avalia a resistência à frustração. O teste considera que pessoas com uma porcentagem relevante nesse fator não são propícias a tolerar frustrações. “Esse teste também possui sérios problemas de validade e consistência, além de ter um custo elevado na aplicação” (PASQUALI et al., 2006 p. 138).

O teste Wartegg (Kfoury, 1999), procura investigar a personalidade através de desenhos feitos de acordo com estímulos gráficos simples, “compreende a análise da resistência à frustração no estudo do campo cinco, campo da energia vital, porém, ainda não é considerado válido como medida de personalidade” (PASQUALI et al., 2006 p. 138).

O teste P-F Rosenzweig (PFT), foi criado em 1934, avalia diretamente e exclusivamente a resistência à frustração, utiliza 24 desenhos e cada um representa uma situação de frustração que envolve dois personagens, porém o teste é considerado inadequado para fins de avaliação psicológica no Brasil diante do Conselho Federal de Psicologia. (PASQUALI et al., 2006).

2.2 SATISFAÇÃO

O termo satisfação corresponde a um estado psicológico, segundo Kotler (2005, p. 42), “Satisfação consiste na sensação de prazer ou desapontamento de uma pessoa resultante da comparação entre o desempenho (ou resultado) percebido de um produto e suas expectativas”.

Para Schmitt (2004, p. 23), a satisfação é referente a:

uma atitude orientada para o resultado emanada de clientes que compraram o desempenho do produto com suas expectativas a respeito dele. Se o produto ficar abaixo dessas expectativas, os clientes estão insatisfeitos; se estiver acima, estão satisfeitos. O modelo de satisfeito do cliente se preocupa muito mais com a funcionalidade do produto que com a experiência do cliente.

Lucian, Lima e Teixeira (2006) afirmam que a satisfação se trata de uma avaliação de uma emoção, mas não a emoção em si, está relacionada com o julgamento ponderativo entre a integração dos elementos afetivos com a experiência que resulta de processos cognitivos.

Quando existe uma necessidade qualquer dentro de uma pessoa, a energia deste indivíduo será totalmente voltada para a satisfação dessa necessidade, essas necessidades podem ser temporariamente satisfeitas, pois a pessoa passará a ser dominada por outras necessidades (ALMEIDA, 1992).

Segundo Oliver (1980 citado por MARCHETTI e PRADO, 2004) a satisfação é como uma avaliação da surpresa relativa a um processo de aquisição e consumo de um produto e esse sentimento acaba sendo um estado de espírito agradável decorrente ao consumo de um produto ou serviço, que o conduziu para a realização dos valores pessoais. Sousa (2011, p. 11) explica que:

a satisfação é um estado cognitivo e emocional transitório , resultante de uma experiência única ou acumulada com um serviço, consumo ou utilização de um produto, onde um cliente satisfeito está convencido de que a aquisição de determinado produto/serviço foi algo positivo.

A satisfação consiste em avaliar como um processo comparativo entre a experiência subjetiva vivida pelo sujeito e um padrão de referência inicial, realiza uma comparação tanto das expectativas quanto das percepções do desempenho do produto (MARCHETTI; PRADO, 2004).

A satisfação só ocorre através da experiência com um produto ou serviço, ou seja, é posterior à compra, para se dar por satisfeito ou não, uma pessoa avalia sobre um conjunto das experiências de consumo, ou apenas partes deste processo (SOUZA, 2010).

Souza (2010) explica que a importância da satisfação pode ser vista tanto pelo lado do consumidor quando pela visão da empresa. Sob o olhar dos clientes está voltada a fenômenos comportamentais, “Ao nível do cliente as consequências da satisfação podem referir-se a variáveis, como atitudes, intenções e fenômenos comportamentais que incluem as diferentes respostas à satisfação (SOUZA, 2010 p. 14).

Já sob o ponto de vista da empresa, a importância da satisfação está refletida na rentabilidade e quota de mercado, sendo que um dos resultados mais almejados pelas organizações é a retenção de clientes, a sua lealdade (CASTANHO, 2015). Ainda sob o olhar da empresa, Rocha (2017) defende que a satisfação do sujeito é essencial para repetir sua experiência de compra ou consumo dos produtos ou serviços de uma organização.

A importância da satisfação não se limita apenas nas atitudes ou intenções das pessoas perante futuras compras, mas também nas suas afeições que podem resultar em diversos comportamentos futuros como a fidelização, felicitações e elogios, criar a confiança para a aquisição de outros tipos de produtos existentes na organização e possível recomendação para as pessoas a sua volta:

em primeiro lugar, manter clientes satisfeitos favorece a lealdade face ao produto ou marca, uma vez que estão mais predispostos a repetir a experiência de compra no futuro, a comprar com maior frequência e/ou em maior volume à empresa, ou a adquirir outros produtos oferecidos por esse mesmo fornecedor (FORNELL, 1992 p. 6)

Com a satisfação dos clientes, uma organização poderá diminuir custos futuros relacionados as áreas comerciais e promocionais, pois terá menos esforços e gastos para promover a venda a seus clientes satisfeitos (FORNELL, 1992). Bevilacqua (2004) defende que uma organização poderá melhorar sua performance, seu processos decisórios e alcance de meta e objetivos estabelecidos através da mensuração e medição da satisfação de indivíduos/clientes.

Há um número relevante de teorias que procuram identificar as necessidades que o ser humano possui, e a satisfação de determinadas necessidades reflete em diferentes comportamentos. Existem as necessidades primárias, de segurança, curiosidade, necessidade de amor/amizade/convívio/, necessidade de se sentir importante, necessidade de poder, de desenvolvimento e necessidades de crenças. (ALMEIDA, 1992).

Almeida (1992) descreve que as necessidades primárias são: comer, dormir, sexo. Para o autor são níveis básicos nas necessidades, é comum em todos os animais, ela apenas se diferencia na forma de sua satisfação.

Até mesmo entre os homens, a satisfação destas necessidades origina comportamentos diversos. Nem todos os homens quando têm fome a satisfazem com os mesmos alimentos. As formas de satisfação destas necessidades são determinadas pela cultura onde o indivíduo está inserido (ALMEIDA, 1992 p. 55)

Segundo Trépanier, Fernet e Austin (2013) na Teoria da Autodeterminação (SDT) o ambiente social tem um papel fundamental na satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento). Para Leal, Miranda e Carmo (2012) o contexto social de apoio promove a satisfação dessas necessidades básicas, trazendo o bem-estar para o indivíduo, já um ambiente controlador cheio de imposições e obrigatoriedades, acabam impedindo a satisfação e conseqüentemente mal-estar. “Os tipos de motivação com regulação autônoma facilitarão a satisfação dessas três necessidades, ao passo que a motivação controlada provavelmente dificultará esse processo” (SORDI, 2015, p. 2).

Para Vansteenkiste e Ryan (2013 citado por SORDI, 2015, p. 16) a satisfação das três necessidades psicológicas básicas no ambiente escolar é crucial para que estudantes possam sentir maior prazer durante o processo de aprendizagem, além de um maior engajamento, bem-estar psicológico e maior motivação.

A necessidade de competência se resume na capacidade de nosso organismo de interagir de forma satisfatória com o ambiente, promovendo assim a o sentimento de eficiência no meio em que está inserido e que é capaz de realizar suas atividades adequadamente (ARAÚJO, 2015). Bernardo (2011, p. 16) explica que “já a noção de competência respeita ao sentido de auto eficácia na obtenção de resultados desejados e em tarefas exigentes”.

Trépanier, Fernet e Austin (2013) explicam que é provável que a necessidade de autonomia seja abalada quando uma pessoa é exposta a comportamentos negativos, de forma repetitiva e que possam restringir suas escolhas. Sordi (2015, p. 12) explica que:

um aluno motivado por regulação identificada realiza as tarefas escolares por reconhecer a importância disso e por empatia à atividade ou ao professor. O estudante é capaz de identificar-se com o valor daquela ação e a desenvolve por escolha própria, sem sofrer qualquer coação externa ou psicológica interna como culpa e vergonha. Essa característica permite ao sujeito agir com autonomia e regulado por si próprio, o que gera nele um maior bem-estar e maior satisfação do que quando motivado por formas controladas.

Os autores Clement e Carminatti (2015, p. 1) explicam sobre a necessidade psicológica básica de relacionamento:

é satisfeita na medida em que são estabelecidos elos e vínculos emocionais duradouros e significativos com outras pessoas, isto é, nós temos uma vontade de interagir socialmente, de pertencer, de sermos aceitos e valorizados.

Segundo LaGuardia et al. (2000 citado por BERNARDO, 2011, p. 19) esclarecem que relações seguras são relações que facilitam e promovem um contexto que satisfaça as necessidades de Autonomia, Competência e Relacionamento, “(...) o impacto que as vinculações seguras têm no Bem-estar é mediado pelo efeito que as mesmas têm na regulação da satisfação de necessidades” (BERNANDO, 2011, p. 19).

Para Astin (1993 citado por KOSTINA 2013 p. 32) a satisfação é um resultado intermediário importante, ele não afeta diretamente o sucesso acadêmico do aluno, mas está indiretamente ligado a ele. Quando um aluno tem suas necessidades psicológicas satisfeitas no ambiente acadêmico, suas emoções serão mais positivas, promovendo maior entusiasmo, alegria, conforto e maior satisfação no processo de aprendizagem (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012). Para Sordi (2015, p. 18) “as aspirações pessoais estão relacionadas com a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas”.

Cheon, Reeve e Song (2016) explicam que a satisfação das necessidades no ambiente acadêmico, depende do apoio e da autonomia que um professor oferece a

seu aluno, dependendo do sentimento e do comportamento intrapessoal que os professores proporcionam durante o processo de aprendizagem, se apoiam ou não a perspectiva, iniciativa e necessidades psicológicas de seus estudantes.

Ramos et al. (2015, p. 188) evidenciam que:

A satisfação acadêmica está fortemente interligada com a qualidade de aprendizagem dos estudantes, constituindo um processo dinâmico, podendo também ser afetada pelas características da instituição em seu contexto educacional, e pelo modo como os próprios estudantes percebem e compreendem seu ambiente de ensino.

Segundo Schleich, Polydoro e Santos (2006, p. 12) “ a satisfação acadêmica interfere no nível de envolvimento do estudante com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição”. Os autores Ramos et al. (2016, p. 2) afirmam que “a investigação da satisfação acadêmica é fundamental para o planejamento e consequente melhoria dos programas e serviços institucionais designados aos estudantes, qualificando o processo educacional”.

Pereira e Botelho (2010, p. 4) explicam que:

No segmento de instituições de nível superior satisfazer para fidelizar também é um desafio em questão, pois, o Ministério da Educação e Cultura juntamente com a sociedade empresarial e a própria comunidade acadêmica são formadores de opinião e devem ser levados em conta na elaboração de um planejamento estratégico e acadêmico com o foco nas demandas sociais.

Moura (2008) explica que quando uma pessoa se depara com algo que a impede de satisfazer sua necessidade, o indivíduo começa a buscar estratégias para solucionar esse obstáculo encontrado buscando assim uma solução.

2.3 DESEMPENHO ACADÊMICO

Segundo Davis e Newstrom (2001) o desempenho é o resultado/produto de habilidades e esforços de acordo com um determinado contexto e suas probabilidades de desempenho. Os autores consideram a capacidade como um produto do conhecimento e da habilidade, já a motivação é um produto da atitude, eles afirmam que a capacidade e motivação são capazes de gerar o potencial do

desempenho humano. Robbins (2002) complementa com conceito de que o desempenho ocorre através da relação entre a capacidade e a motivação. O autor afirma que a capacidade surge através da inteligência e da habilidade, já a motivação é influenciada por diversos fatores relacionados ao indivíduo, podendo ser intrínsecos e ou externos

O desempenho está relacionado diretamente com esforços e comportamentos. Wagner III e Hollenbeck (2003) apontam que o desempenho advém dos esforços realizados para alcançar determinados resultados com o indivíduo executando comportamentos necessários associados a capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Para Coelho Junior (2011) o desempenho também está relacionado a comportamentos manifestado pelos indivíduos de acordo com suas atividades e responsabilidades, envolvendo seus conhecimentos e habilidades para a execução dessas atribuições. O autor define que o desempenho individual possui dois aspectos que são fundamentais: comportamento e resultado. O comportamento está ligado as ações que uma pessoa tem durante a realização de uma atividade/trabalho que seja relevante, o resultado por sua vez é produto gerado, as consequências geradas através de seus comportamentos diante da tarefa executada. A Figura 2 representa o conceito de desempenho, envolvendo ação ou comportamento junto com resultados.

FIGURA 2 – CONCEITO DE DESEMPENHO



FONTE: MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO SECRETARIA DE GESTÃO PÚBLICA.

O desempenho está relacionado ao que se é feito no contexto da organização do trabalho com a soma de consequências de comportamentos e ações.

Pritchard e Wilson (2003) indicam que variáveis como idade, sexo, média das notas do ensino médio (os autores conceituam como variáveis demográficas) e variáveis emocionais como o perfeccionismo, otimismo, fadiga, estresse, depressão podem prever o desempenho acadêmico dos estudantes. O desempenho acadêmico pode ser também influenciado pelas experiências vividas pelo estudante, Cunha e Carrilho (2005) observaram que o desempenho acadêmico pode ser afetado de alguma forma pelas vivências dos estudantes (nível pessoal) e da experiência acadêmica no primeiro ano do curso superior.

Para Magalhães e Andrade (2006), o desempenho acadêmico, tem uma forte ligação com a inteligência, habilidade e competência do estudante. Fagundes et al. (2014) afirmam que a personalidade e as habilidades são variáveis explicativas para o sucesso na transição do estudante para o Ensino Superior. Destacam também que motivação, autoconceito, metas acadêmicas, escolha do curso e notas de acesso são fatores predominantes no desempenho acadêmico na transição ensino médio-ensino superior.

Fagundes, Luce, e Espinar (2014) afirmam que a motivação está relacionada com as atribuições dos estudantes sobre seus resultados e metas acadêmicas. Os autores afirmam que a motivação é determinada de formas distintas, com diferentes interpretações e valorações que uma pessoa faz com seus próprios resultados acadêmicos. O autoconceito para Silva e Vendramini (2005) é um dos principais determinantes para o desempenho de um estudante, sendo ele um conjunto de percepções e crenças que uma pessoa tem sobre si mesma em diferentes áreas.

Já as metas acadêmicas de um indivíduo têm como base a motivação, essas motivações são determinadas de acordo com a consciência e a percepção que o sujeito tem sobre sua própria capacidade (AMES, 1992). Existem quatro categorias dos objetivos mais almejados pelos estudantes (GONZÁLEZ-PIENDA et al., 1997):

1. Metas relacionadas a suas atividades e tarefas
2. Metas com relação a autopercepção
3. Metas relacionadas a valoração social
4. Metas com relação à conquistar retribuições e recompensas externas

Fagundes et al. (2014, p. 646) explica que:

Cada tipo de meta tem uma orientação motivacional de caráter intrínseco ou extrínseco. Mas são dois tipos de objetivos, de aprendizagem (intrínsecos) e desempenho (extrínsecos), que se subdividem em metas de reforço social e

metas de desempenho. Os diferentes padrões de motivação, que existem em relação ao desempenho, são determinados pelo tipo das metas de realização escolhidas pelo sujeito.

O fator de escolha do curso, o alinhamento entre a carreira desejada e a cursada influencia na persistência do aluno na Educação Superior, uma adequada e assertiva escolha do curso é indicador de permanência em uma Universidade (RODRIGUEZ; FITA; TORRADO, 2004). Os autores reforçam a ideia:

Os fatores que mais influenciam na persistência acadêmica são os correspondentes ao desempenho prévio ao acesso à Universidade. Neste caso, analisam o por meio das notas do Ensino Médio, a nota obtida no exame final de Ensino Médio e a nota de acesso à Universidade, que foram fornecidas pelos próprios estudantes (RODRIGUEZ; FITA; TORRADO, 2004, p. 12).

As notas de acesso segundo Rodríguez, Fita e Torrado (2004) é um fator de peso no desempenho acadêmico, os autores afirmam que estudantes com alto proveito no Ensino Médio resultam em um melhor desempenho acadêmico. Para os autores o desempenho obtido pelo aluno no ensino médio, é um ótimo preditor do desempenho acadêmico inicial no ensino superior. De acordo com Escudero (1999) e Rodríguez, Fita e Torrado (2004) a nota de acesso é uma variável de grande peso, pois está relacionada com os resultados acadêmicos principalmente nos dois primeiros anos de estudos na universidade.

Herrera (1999, *apud* RODRÍGUEZ, FITA, TORRADO, 2004), observa que estudantes que tiveram máximo aproveitamento do ensino médio levando em conta questões como frequência nas aulas, hábito de estudo, satisfação na escolha do curso, influenciado pelo contexto familiar e um conceito de auto-eficácia elevado possuem um melhor desempenho acadêmico.

Segundo Schunk (1991) a auto-eficácia é a certeza que uma pessoa tem quanto a conseguir realizar uma determinada tarefa com qualidade, complementando com definição de Soares e Oliveira (2011) a auto-eficácia acaba servindo como um preditor para o desempenho acadêmico, promovendo a confiança nos estudantes sobre sua capacidade a fim de atingir objetivos. Já o baixo desempenho dos estudantes no ensino superior pode ter consequências negativas no indivíduo como decepções e frustrações na vida acadêmica. Fatores como atrasos e o abandono dos estudos são consequências de um baixo desempenho acadêmico, o que pode gerar nos estudantes a frustração (POZO; HERNÁNDEZ,

1997). Muitas das decepções sentidas pelos estudantes, principalmente no primeiro ano do curso, são consequências das expectativas criadas em cima tanto do ensino superior quanto da vida acadêmica, onde ocorrem muitas desilusões (ALMEIDA et al., 2003). Quando estudantes possuem uma expectativa mais realista voltada para seu curso menor será sua desilusão, Hernandez e Perez (2010 citado por SOARES et al., 2014, p. 51) acreditam que com as expectativas mais realistas sobre o curso tendem a influenciar na permanência do aluno na instituição de ensino e na conclusão efetiva do curso.

Touron (1984) explica que o desempenho, relacionado a educação, é um dos resultados da aprendizagem, gerado pelas atividades do professor e produzido no aluno, apesar de que nem toda aprendizagem é produto da ação de um docente. Segundo a National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) a dificuldade de aprendizagem é entendida como um transtorno que ocorre durante a aprendizagem escolar, se revelando em atividades como a leitura, escrita e até mesmo na aritmética. Para uma melhoria no processo de aprendizagem do aluno se atentam para questões de afetividade dentro da instituição de ensino (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012).

O desempenho acadêmico pode ser influenciado por diferente aspectos e fatores, dentre eles Leite (1988) destaca que as dificuldades geradas por conta das condições de ensino no Brasil, diferenças culturais, diferenças socioeconômicas, formação dos professores, fatores como insatisfação e baixa remuneração do docentes, todos podem afetar o desempenho acadêmico (DIAS; ENUMO e JUNIOR, 2004)

Outros aspectos que afetam o desempenho acadêmico são os aspectos afetivos, suporte emocional e até mesmo a relação do aluno com seus professores. Jiménez (1994) afirma que o desempenho acadêmico também contempla variáveis como o ambiente familiar, aspectos docentes como por exemplo, a relação do professor com o aluno, ou seja, o desempenho do aluno tem a chance de ser afetado de acordo como um professor externaliza sua forma de julgamento e suas expectativas, Osti (2012) reforça a ideia que de acordo com o método que um professor avalia e a forma que o mesmo julga seus estudantes, interferem nas dificuldades de um estudante. Fatores como estímulo, supervisão parental e envolvimento dos pais nas atividades do filho no âmbito educacional, estimulando seus filhos a estudarem com mais frequência, motivando seus estudos e a terem até

mesmo uma frequência maior no curso, resultando em um melhor desempenho acadêmico, conseqüentemente não abandonando o curso (CIA; BARHAM; FONTAINE. 2010).

O desempenho acadêmico é importante para uma instituição de ensino, visto que através deste desempenho a instituição de ensino poderá saber se está alcançando seus objetivos. Para Fagundes, Luce e Espinar (2014) uma instituição de ensino pode ter como indicador de qualidade o desempenho acadêmico. “O desempenho acadêmico dos estudantes é um indicador chave para determinar se uma instituição está alcançando os seus objetivos” afirma a Commission on Higher Education (MSACS, 1995, p. 32), servindo de alerta para as universidades se atentarem ao fator desempenho acadêmico, principalmente quando se é levado em conta o pensamento de Rodríguez (2003, p. 94) “a perspectiva da qualidade como eficiência econômica fez com que a atenção aos logros se constitua em um referencial fundamental na moderna avaliação da qualidade das universidades”.

Braga (2004, p.1 citado por FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p.640) destaca que “a avaliação do desenvolvimento e do aprendizado dos estudantes, isto é, a determinação de quão bem os estudantes alcançam os objetivos acadêmicos, é uma das principais maneiras pelas quais as instituições demonstram suas efetividades.” Rodríguez (2003, p. 94) complementa a ideia:

Em múltiplas ocasiões, o produto da educação universitária foi definido em termos de desempenho interno (notas) dos estudantes ou dos indicadores de abandono e, considerou-se esse desempenho acadêmico o indicador da qualidade da instituição ou, mais adequadamente, da qualidade do ensino de um determinado curso.

Para Fagundes, Luce e Espinar (2011) as instituições de ensino superior precisam olhar para a avaliação do desempenho acadêmico como uma ferramenta para qualificar seus esforços, em questões como qualidade, relevância, excelência e utilidade, pois a avaliação do desempenho acadêmico dos discentes se torna crucial para a reputação da instituição de ensino e na sua imagem perante a sociedade.

Existem diversas formas para avaliar o desempenho acadêmico, segundo Paula e Farias (2017) algumas formas são: “notas atribuídas pela própria instituição, média acumulada, por disciplina e semestral, bem como aquelas atribuídas por órgãos externos a instituição de ensino, que apresentem interesse nesses resultados.”

Para Mamede et al. (2015, p. 59):

O processo de desempenho é um tema complexo, que envolve diversas variáveis e abre caminhos para a realização de pesquisas em diversas frentes. Como o profissional contábil vem assumindo, neste sentido, cada vez mais, um papel importante no desenvolvimento da economia, se faz necessário pesquisas que testem as variáveis que influenciam a educação contábil e que consequentemente podem trazer melhorias nesse processo de aprendizagem.

Quando estudantes acreditam que boas notas são consequências de causas internas e controláveis e até mesmo quando acreditam que podem gerar as respostas que as levam a atingir os objetivos desejados (BANDURA, 1977), ou que acreditam que confiam que possuem muitas habilidades, apresentam melhor desempenho acadêmico do que outros estudantes (MAYER; KROLLER, 2000).

De acordo com Carvalho e Firpo (2014) o medo das ameaças de retenção dentro do curso, assim como a necessidade de alcançar padrões mínimos exigidos dentro das instituições de ensino, são fortes motivações para que estudantes se dediquem e se esforcem mais para consequentemente obterem um bom desempenho acadêmico, mas terá efeito diferentes em cada estudante, afinal cada um possui sua personalidade e outros aspectos que diferenciam um estudante do outro.

Gimeno (1976) concluiu em seus estudos sobre a relação entre desempenho escolar e personalidade do estudante, as notas com certa particularidade, é um indicador válido e instrumento para realizar a comparação entre a personalidade do aluno e seu desempenho acadêmico. A autora Latiesa (1992 citado por FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 640) dividiu esse desempenho em sentido restrito (relacionado a notas) e sentido amplo (relacionado ao êxito, atraso e o abandono dos estudos). Fagundes (2014) defende que muitos autores concordam entre si que as notas, o desempenho em sentido restrito, são indicadores viáveis para definir o desempenho acadêmico. Para os autores Rodríguez, Fita e Torrado (2004) as notas são ótimos indicadores “principalmente se as notas refletem os logros nos diferentes componentes (ou dimensões) do produto universitário (aspectos acadêmicos, profissionais e pessoais), ou seja, o perfil completo da formação”. Escudero (1999, p.254) complementa:

As notas são uma medida dos resultados do ensino, mas não estritamente da sua qualidade, pois a qualidade da instituição está condicionada não somente pela qualidade dos estudantes, mas também pelo critério e rigor pessoal do professor no momento de preparar, valorar e qualificar a aprendizagem e o desempenho. Porém, não podemos esquecer que se trata de um elemento chave no momento de construir a imagem da instituição.

As notas são como o produto gerado pelo desempenho acadêmico, principalmente se acolhermos o pensamento de Munhoz (2004, p.37) em que “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”.

Luckesi (2008) reflete que muitas vezes as avaliações pedagógicas do que para uma pedagogia de ensino-aprendizagem, ainda mais se levar em conta o contexto de que muitos professores fazem avaliações, provas, como ferramenta para motivar os estudantes, seja por meio do medo ou não, em serem aprovados no exame. Segundo o autor por mais que o medo seja uma ferramenta para manter a atenção dos estudantes, esta atenção está centralizada apenas no exame, não auxiliando na aprendizagem.

Já os autores Almeida, Guisande e Primi, (2008) defendem que testes de inteligência (provas, exames) e medidas de realização acadêmica têm atingido correlação moderada, além de que a natureza das provas de raciocínio e a natureza do desempenho possuem correlações que se mostram similares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é caracterizado dentro das perspectivas dos objetivos, abordagem, natureza e procedimentos, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

OBJETIVOS	ABORDAGEM	NATUREZA	PROCEDIMENTOS
Exploratória	Quantitativos	Aplicada	-Revisão Teórica -Instrumento de coleta de dados -Tratamento dos dados

FONTE: A autora (2017).

É possível classificar a presente pesquisa nos critérios adotados por Silva e Menezes (2005):

- a) Quanto aos objetivos: trata-se de uma pesquisa que se situa na fronteira dos estudos descritivos (visto que não se exime de descrever as características de uma população) e exploratórios (uma vez que não se antevê possíveis resultados prévios). Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva é utilizada para descrição com foco nas características tanto de populações quanto de fenômenos. Neste tipo de pesquisa são utilizadas técnicas padronizadas de coleta de dados, sendo feitas observação sistemática e questionários, como: pesquisas relacionada às características individuais, podendo ser com relação à idade, sexo, entre outras. É considerada como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a pesquisa explicativa, ou seja, nem tão aprofundada e nem tão superficial. De acordo com Andrade (2002), a pesquisa descritiva tem como principal função, observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem o pesquisador interferir. A pesquisa exploratória busca um conhecimento mais profundo sobre o assunto, de forma a torná-lo mais claro ou até mesmo criar questões importantes para a condução da pesquisa (RAUPP; BEUREN, 2006). Gil (1999) complementa que este tipo de pesquisa é voltado para assuntos pouco explorados, dificultando a formulação de hipóteses

precisas e operacionalizáveis. De acordo com Tripodi et al. (1975) as pesquisas de carácter exploratórias têm como base a pressuposição, o uso de procedimentos um tanto sistemáticos, que pode gerar hipóteses importantes a um determinado acontecimento. Para Sampieri (1991) esse estudo aumenta o grau de conhecimento com fenômenos relativamente desconhecidos, obtendo-se informações sobre probabilidade de levar o estudo mais completo para um contexto específico da vida real.

b) Quanto a abordagem: a pesquisa encontra-se associada aos estudos quantitativos, visto que serão empregadas técnicas estatísticas de análise, com o objetivo de detectar padrões subliminares nas opiniões presentes na população quanto ao tema abordado. A pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo uso de ferramentas estatísticas, tanto no recolhimento quanto na análise dos dados. Tem como finalidade garantir a precisão dos resultados, a fim de evitar deturpações de análise e interpretação, garantindo uma margem de segurança quanto às implicações feitas. Esta é uma abordagem muito utilizada em estudos descritivos, que procuram conhecer e classificar a relação entre variáveis e a relação da causalidade entre os sintomas (RAUPP; BEUREN, 2006). Sendo a abordagem quantitativa o emprego de ferramentas analíticas, tanto na coleta de informações, quanto no desenvolvimento delas por meio de técnicas estatísticas, como: percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outras mais (RICHARDSON, 1999).

c) Quanto a natureza: a natureza do estudo se aproxima das pesquisas aplicadas, visto seu carácter da busca pela compreensão de um fenômeno social. A pesquisa aplicada tem como objetivo propiciar conhecimentos para aplicação prática, de forma direcionada a resolução de problemas específicos, envolvendo interesses locais e verdades (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

d) Quanto aos procedimentos: os procedimentos que serão adotados incluem a revisão teórica do tema de maneira a encontrar modelos capazes de representar os temas abordados; a tradução dos

modelos em um instrumento fidedigno de coleta de dados e; finalmente, o tratamento estatístico dos dados.

A pesquisa só é iniciada quando se tem uma dúvida sem resposta. A pesquisa é essa busca pela resposta. Para se fazer uma pesquisa científica é necessário ter conhecimento do assunto de interesse, recursos humanos, materiais e financeiros. É necessário se fazer o planejamento da pesquisa, um passo a passo, contendo todos os processos que irão ser utilizados, como a escolha do tema, a formação da problematização, definição dos objetivos, levantamento de hipóteses e o funcionamento dos métodos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O referencial teórico conduziu ao instrumento de coleta proposto por Longo et al., (2014). Essa escala aborda a frustração e a satisfação nas necessidades de relacionamentos, competência e autonomia. Segundo Longo *et al* (2014) a escala pode ser usada tanto no contexto acadêmico quanto no ambiente de trabalho, os autores adaptaram-na para 18 itens retirando aspectos ambíguos, eles afirmam que essa escala apresenta um grau de confiabilidade satisfatório, uma melhor estrutura fatorial e uma boa validação de critérios., ou seja, uma melhor confiabilidade e validade estrutural do que aquelas encontradas em instrumentos anteriores. O Quadro 2 apresenta este instrumento:

QUADRO 2 – INSTRUMENTO DE COLETA

CATEGORIA	QUESTÃO	SUPORTE TEÓRICO
Satisfação com autonomia	É dada liberdade a mim para decidir como desempenhar minhas tarefas	Mariana Kostina (s.d)
	Me sinto completamente livre para tomar minhas próprias decisões	Maiana Farias Oliveira Nunes, Jeferson Gervasio Pires e Cecília Azevedo (2014)
	Me sinto livre para fazer o que quero	Mariana Kostina (s.d)
Frustração com autonomia	Eu sinto que sou aconselhado na escolha de caminhos para efetuar minhas tarefas	Beth A. Trammell e Chera LaForge (s.d)
	Eu me sinto forçado a seguir instruções sobre o que fazer	Miriam Puerta Amato, Neil Lundberg, Peter J. Ward, Bruce G. Schaalje e Ramon Zabriskie (2016)
	Sinto-me sob pressão para seguir procedimentos padrão	Sung Hyeon Cheon, Johnmarshall Reeve e Yong-Gwan Song (2016)
Satisfação em relacionamentos	Eu sinto que as pessoas com quem eu interajo realmente se importam comigo	Ping Xiang, Bulent Agbuga, Jilling Liu e Ron E. McBride (2017)
	Eu sinto que estou perfeitamente integrado em um grupo	Marcus B. Mueller, Geoff P. Lovell (s.d)
	Eu me sinto muito perto e conectado com outras pessoas	Miriam Puerta Amato, Neil Lundberg, Peter J. Ward, Bruce G. Schaalje e Ramon Zabriskie (2016)
Frustrações em relacionamentos	Às vezes, eu me sinto um pouco rejeitado por outras pessoas	Bilal Ahmad Lone e Anajli Srivastava (2014)
	Sinto-me um pouco sozinho quando estou com outras pessoas	Marcus B. Mueller, Geoff P. Lovell (s.d)
	Em ocasiões, sinto que as pessoas estão um pouco frias comigo	Sung Hyeon Cheon, Johnmarshall Reeve e Yong-Gwan Song (2016)
Satisfação em competência	Eu sinto que sou muito bom com as coisas que faço	Myriam Chiniara e Kathleen Bentein (2016)
	Eu me sinto altamente eficaz no que eu faço	Sarah-Geneviève Trepanier, Claude Fernet e Stephanie Austin (2013)
	Eu sinto que posso realizar até as tarefas mais difíceis	Miriam Puerta Amato, Neil Lundberg, Peter J. Ward, Bruce G. Schaalje e Ramon Zabriskie (2016)
Frustração em competência	Eu duvido que eu possa realizar minhas tarefas corretamente	Stephen R. Earl, Ian M. Taylor, Carla Meijen e Louis Passfield (2017)
	Ocasionalmente, eu me sinto incapaz de conseguir realizar minhas tarefas	Miriam Puerta Amato, Neil Lundberg, Peter J. Ward, Bruce G. Schaalje e Ramon Zabriskie (2016)
	Às vezes me sinto incapaz de dominar desafios difíceis	Jing Dong Liu e Pak-Kwong Chung (s.d)

FONTE: adaptado de Longo *et al* (2014)

Todas as questões apresentadas no Quadro 2 serão respondidas com uma escala de concordância tipo Likert, onde 1 significa totalmente em desacordo com a afirmação e 7, totalmente de acordo. Além disto, o aluno será caracterizado pela idade, gênero, período em que cursa a maioria das disciplinas, ano de ingresso no curso, se trabalha ou não e, índice de rendimento acadêmico. Os dados serão coletados juntos aos estudantes do curso de Gestão da Informação no 1º semestre de 2018 para estudantes do 2º ao 8º período.

Quanto aos procedimentos de análise, o Quadro 3 apresenta as etapas a serem seguidas:

QUADRO 3- ETAPAS

Etapa	Procedimento	Objetivo
1	Estatísticas descritivas: médias, desvios-padrão, mínimos, máximos, frequências.	Descrever o conjunto de dados.
2	Teste de normalidade: Kolmogorovo-Smirnov	Verificar a normalidade dos dados numéricos nos grupos categóricos
3	Coeficientes de correlação de Spearman e Pearson	Verificar as relações existentes entre as variáveis numéricas com o IRA
4	Testes de diferenças de médias: t e H de Kruskal-Wallis	Verificar diferenças nos IRAs médios nos grupos de variáveis categóricas

FONTE: A autora (2017)

Uma das primeiras etapas em uma análise, é estudar os dados coletados. A estatística descritiva serve “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos de dados” (REIS; REIS, 2002, p.331). Morais (2010, p.8) defende que:

A estatística descritiva pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. Pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Para tal,

deve-se evidenciar: valor mínimo, valor máximo, soma dos valores, contagens, média, moda, mediana, variância e desvio padrão.

Segundo Filho (2013) a amostra é um conjunto decorrente por um subconjunto de uma população. Uma amostra pode ser caracterizada como uma parte de uma população de interesse (VIALI, 2016). O autor Kara-Junior (201, p. 68) defende que a “amostragem é uma técnica estatística que significa extrair do todo (população) uma parte (amostra) com o objetivo de avaliar certas características dessa população”.

Outra necessidade antes da análise de dados de uma amostra, é verificar sempre se os dados obtidos são aproximadamente normais para então decidir qual teste paramétrico será usado (SCUDINO, 2008). Miot (2017, p. 88) afirma que “a avaliação da normalidade da distribuição dos dados é primordial para a adequada descrição da amostra e sua análise inferencial”.

Para uma adequada descrição de uma amostra e sua análise, é primordial a avaliação da distribuição dos dados, “Todos os testes pressupõem a hipótese de normalidade dos dados (H_0), retornando um p-valor $> 0,05$ se resultarem na aderência aos parâmetros de normalidade” (MIOT, 2014, p. 89). Pino (2015, p. 18) explica que:

De maneira tautológica, considere-se que a não normalidade ocorre quando alguma das variáveis que descrevem um fenômeno segue qualquer distribuição de probabilidade que não seja a normal, por razões intrínsecas ao fenômeno. Existem casos em que a não normalidade é evidente, por exemplo: a) quando há restrições sobre os valores das observações; b) quando a distribuição tem caudas pesadas ou deformações em relação à distribuição normal; e c) quando uma variável aleatória é definida pela razão entre outras duas.

Para verificar a distribuição entre as variáveis de frustração e satisfação com o IRA, foi empregado o teste de Kolmogorov-Smirnov. É um teste baseado da função de distribuição empírica (FDE), “o teste de Kolmogorov-Smirnov pertence à classe suprema de estatísticas baseadas na FDE, pois trabalha com a maior diferença entre a distribuição empírica e a hipotética” (LEOTTI; BIRCK e RIBOLDI, 2013, p. 2).

O teste de Kolmogorov-Smirnov avalia duas hipóteses:

H_0 - Dados seguem uma distribuição normal.

H_1 – Dados não seguem uma distribuição normal.

Para realizar o teste foi utilizado a seguinte fórmula:

$$D_n = \sup |F(x) - F_n(x)| \quad (1)$$

Onde:

\sup = supremo do conjunto de distâncias;

$F(x)$ = representa a função de distribuição acumulada assumida para os dados;

$F_n(x)$ = número de termos do conjunto;

Para um conjunto de dados que apresenta normalidade e sua variância homogênea foi utilizado o Teste T. O Teste T Student é um método que avalia as diferenças entre as médias de dois grupos de dados (JUNIOR, 2012). “O teste t-Student ou somente teste t é um teste de hipótese que usa conceitos estatísticos para rejeitar ou não uma hipótese nula quando a estatística de teste (t) segue uma distribuição t-Student” (SILVA, 2014, p.1).

As hipóteses a serem testadas no Teste T são:

H_0 – Média da amostra é igual à média da referência.

H_1 – Média da amostra é diferente à média da referência.

Para realizar o teste foi utilizado a seguinte fórmula:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu}{\frac{S}{\sqrt{n}}} \quad (2)$$

Onde:

\bar{x} = média da amostra;

μ = média da população;

S = desvio padrão;

n = número de sujeitos;

O teste de Kruskal-Wallis é usado para analisar dados que não apresentam normalidade e são compostos por três ou mais grupos (NETO e STEIN, 2003). Para Junior (2012, p./slide? 3) afirma que “o teste de Kruskal Wallis é utilizado quando se

deseja testar a hipótese de que várias amostras têm a mesma distribuição”. Os autores Reis e Júnior (2007, p.2) afirmam que:

O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis foi introduzido por estes autores, Kruskal e Wallis, em 1952, como um competidor ou um substituto do teste F da ANOVA segundo um IDC (CAMPOS, 1976). Assim como a maioria dos testes não paramétricos, este também dispõe as respostas dos tratamentos que serão comparados na forma de postos. Quanto maior for a diferença entre a soma dos postos, maior será a evidência de que exista diferença entre os mesmos.

O teste de Kruskal-Wallis se baseia nos pontos (ranks) das observações em cada grupo. Avalia duas hipóteses:

H_0 – Os grupos têm a mesma distribuição de valores.

H_1 – Os grupos não têm a mesma distribuição de valores.

O teste utiliza a seguinte fórmula:

$$H = \left[\frac{12}{(N \cdot (N + 1))} \right] \cdot \left[\frac{\sum R_1^2}{n_1} + \frac{\sum R_2^2}{n_2} + \frac{\sum R_3^2}{n_3} \right] - 3 \cdot (N + 1) \quad (3)$$

Onde:

N = número de dados em todos os grupos;

n = número de sujeitos em cada grupo;

$\sum R$ = somatória dos pontos em cada grupo;

Para buscar graus de relação entre as variáveis, é utilizado a correlação de Spearman. O coeficiente de correlação de Spearman (*Spearman's Rank Correlation Coefficient*) é um teste não paramétrico, necessita que as variáveis que serão correlacionadas, sejam medidas por uma escala ordinal (BAUER, 2007). Falcão (2012, p. 11) esclarece que o coeficiente de Correlação de Spearman “mede o grau de dependência entre duas variáveis baseando-se no rank dos valores assumidos por elas”. Segundo Feijoo (2010) esse teste não paramétrico para ser usado precisa ter poucos dados, linearidade, nível de medida original e amostra aleatória.

Para tornar mais explicito relações simultâneas entre os grupos de dados, é utilizado para uma análise multivariada com variáveis categóricas, proporcionando uma redução dimensional dos atributos (NASCIMENTOS et al. 2013). Prado (2012,

p. 17) afirma que “o objetivo da ACM é representar geometricamente as linhas e colunas da matriz resultante da tabela multidimensional em um subespaço ótimo de dimensão reduzida”. Segundo Silva e Aguiar (2012, p. 2):

A partir da necessidade de se estudar simultaneamente as relações existentes entre um grande conjunto de variáveis, a análise de correspondência (AC) é uma técnica multivariada desenvolvida para analisar relações não lineares e dados com respostas categóricas e tem como principal objetivo agrupar variáveis altamente associadas, tendo como consequência à redução do número de variáveis preditoras do modelo e a representação visual das relações entre as categorias das variáveis.

Dentro da análise de correspondência múltipla, o alfa de Cronbach e os autovalores (*eigenvalues*) são levados em conta. O alfa de Cronbach, serve com um estimador de confiabilidade, “ é um índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados” (ALMEIDA; SANTOS; COSTA, 2010, p. 5). Já os autovalores podem ser compreendidos como indicadores da variância comum. Damásio (2012, p 216) explica que:

cada fator retido apresenta um eigenvalue que se refere ao total de variância explicada por este fator. A soma total dos eigenvalues é sempre igual ao número de itens utilizados na análise (utilizando uma escala de 10 itens, a soma dos 10 eigenvalues retidos é igual a 10). Assim, um componente com eigenvalue < 1 apresenta um total de variância explicada menor do que um único item.

Afim de medir a correlação existente entre duas variáveis, o método utilizado foi o Coeficiente de Correlação Linear de Pearson. Este método foi o primeiro método de correlação que Francis Galton e seu aluno Karl Pearson, estudaram no ano de 1897 (LIRA, 2004). Os autores Dini, Quaresma e Ferreira (2004) descrevem essa correlação como um método não paramétrico que se aplica em variáveis categóricas. Filho e Junior (2009, p.118) explicam que “ em uma frase: o coeficiente de correlação de Pearson (r) é uma medida de associação linear entre variáveis”. Este método é representado pela seguinte fórmula:

$$R = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2(\sum(Y_i - \bar{Y})^2)}} \quad (4)$$

Onde:

x_i Y_i = correspondem aos valores das variáveis

\bar{x} \bar{Y} = correspondem respectivamente as médias dos valores x_i e y_i .

O coeficiente de correlação Pearson (r) varia de -1 a 1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis. Uma correlação perfeita (-1 ou 1) indica que o escore de uma variável pode ser determinado exatamente ao se saber o escore da outra. No outro oposto, uma correlação de valor zero indica que não há relação linear entre as variáveis (FILHO; JUNIOR, 2009, p. 119).

Para estabelecer o que é estatisticamente significativo ou não, Reis (2006, p.1) explica que:

A significância estatística de um resultado é uma medida estimada do grau em que este resultado é "verdadeiro" (no sentido de que seja realmente o que ocorre na população, ou seja no sentido de "representatividade da população"). Mais tecnicamente, o valor do nível-p representa um índice decrescente da confiabilidade de um resultado. Quanto mais alto o nível-p, menos se pode acreditar que a relação observada entre as variáveis na amostra é um indicador confiável da relação entre as respectivas variáveis na população.

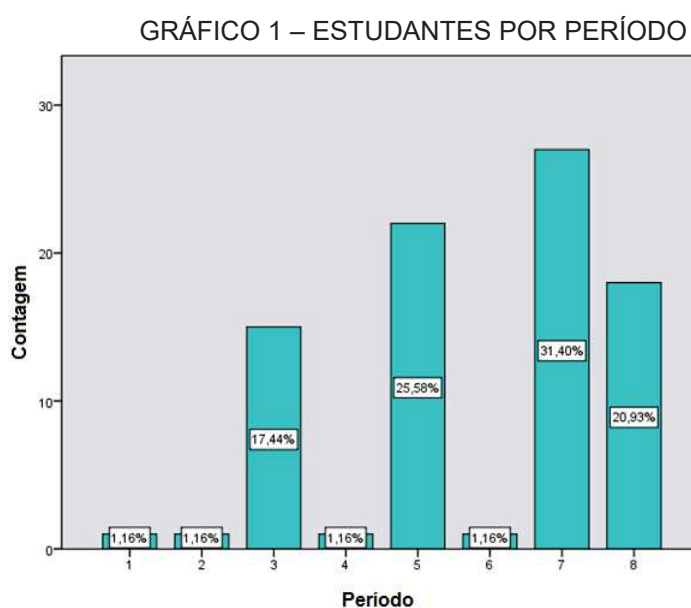
Quando existe uma diferença que não é devida ao acaso, então está correto afirmar que existe uma diferença estatisticamente significativa (OCHOA, 2015).

Foi empregado os softwares IBM SPSS 17.0 e Microsoft Excel 2016. O software IBM SPSS aborda todo processo de análise estatística, seja em mineração de dados, previsões precisas, planejamento, com a finalidade de auxiliar e facilitar a tomada de decisão. Já o software Microsoft Excel, é um programa de planilhas eletrônicas, e neste estudo foi utilizado apenas para organização dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Foram coletadas 86 respostas dos estudantes do curso de Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná. Em relação aos dados obtidos, o IRA possui média=0,64, desvio padrão=0,15, mínimo=0,17 e máximo=0,91. Já a IDADE possui média= 23,51, desvio padrão=5,41 sendo a menor idade correspondente ao número 19 e a maior idade encontrada foi de 54 anos.

O Gráfico 1, mostra a quantidade de estudantes por período:



FONTE: A autora (2018).

Quanto ao sexo, 57% das respostas foram masculinas e 43% femininas. Em relação a área de preferência pelos estudantes, 7% das respostas têm preferência pela área de Ciência da Informação, 40,7% possuem preferência na área de Gestão e 52,3% dos estudantes preferem a área de Tecnologia da Informação do curso.

Já para as variáveis que identificam satisfações é utilizado a Tabela 1 para melhor visualização da informação:

TABELA 1 – VARIÁVEIS DE FRUSTRAÇÃO

Variável	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
f_liberdade	5,16	1,470	1	7
f_integrado	4,64	1,714	1	7
f_conectado	4,69	1,668	1	7
f_rejeitado	3,57	1,670	1	7
f_sozinho	3,14	1,730	1	7
f_frias	3,24	1,601	1	7
f_bom	5,03	1,212	1	7
f_eficaz	4,72	1,280	1	7
f_dificeis	5,00	1,198	2	7
f_duvida	2,34	1,523	1	7
f_incapaz	3,14	1,570	1	7
f_dominar	3,22	1,597	1	6
f_decisoies	5,03	1,560	1	7
f_livre	4,70	1,709	1	7
f_aconselhado	4,17	1,716	1	7
f_forcado	3,56	1,599	1	7
f_pressao	3,85	1,799	1	7
f_importam	5,06	1,474	1	7

FONTE: A autora (2018)

No teste de normalidade é possível afirmar que, no sexo feminino, o IRA se distribui de maneira normal ($D(37)=0,095$, p-valor $<0,200$). Também no sexo masculino, o IRA se distribui de maneira normal ($D(49)=0,092$, p-valor $<0,200$). Quanto à variância, os dados apresentam variância homogênea ($F(1,84) = 7,221$, p-valor $<0,09$).

Já no teste de normalidade do IRA com a área de preferência do aluno, é possível afirmar que, na área Ciência da Informação, o IRA se distribui de maneira normal ($D(6)=0,266$, p-valor $<0,200$). Também na área Tecnologia da Informação, o IRA se distribui de maneira normal ($D(45)=0,113$, p-valor $<0,184$), já na área de Gestão, o IRA se distribui de maneira não normal ($D(35)=0,152$, p-valor $<0,039$). Quanto à variância, os dados apresentam homogeneidade ($F(2,38) = 1,688$, p-valor $<0,191$).

Assim sendo, inicialmente buscam-se diferenças nos IRAs quanto ao sexo. Como a variância se mostrou homogênea nestes grupos, empregou-se o teste T, que indicou diferenças estatisticamente significativas ($t(84) 2,014$ p-valor $<0,047$) de

tal forma que no sexo feminino, o IRA médio atingiu 0,6836 com desvio padrão de 0,1132 em que o menor IRA foi de 0,3223 e o maior, 0,8933, enquanto que no sexo masculino a média foi de 0,6166 com desvio padrão de 0,1766, sendo o menor IRA foi 0,1783 e o maior 0,9123. Ou seja, uma diferença de 9,8%.

Em seguida buscam-se diferenças entre as áreas de preferência do aluno quanto ao IRA. Como um grupo dos dados mostrou-se não normal, foi utilizado o teste H de Kruskal Waillis para identificar distinções entre os grupos, o qual mostrou que não existe diferença estatisticamente significativas entre as áreas de Gestão, Ciência da Informação e Tecnologia da Informação, ($X^2(2) = 0,421$ p-valor<0,810). A Tabela 2 evidencia esse fenômeno:

TABELA 2 – AREA DE PREFERÊNCIA

Área de Preferência	Desvio Padrão	IRA médio	Menor IRA	Maior IRA
Ciência da Informação	0,0945	0,6517	0,5306	0,8135
Gestão	0,1485	0,6414	0,2503	0,9095
Tecnologia da Informação	0,1691	0,6478	0,1783	0,9123

FONTE: A autora (2018)

Com o intuito de verificar a relação entre os IRAs e as variáveis de satisfação e frustração, verificou-se inicialmente, como as mesmas se distribuem, conforme mostrado na Tabela 3:

TABELA 3 – TESTE DE NORMALIDADE

Variável	Kolmogorov-Smirnov	p-valor
f_liberdade	0,169	0,000
f_integrado	0,165	0,000
f_conectado	0,179	0,000
f_rejeitado	0,145	0,000
f_sozinho	0,152	0,000
f_frias	0,129	0,001
f_bom	0,209	0,000
f_eficaz	0,178	0,000
f_dificeis	0,170	0,000
f_duvida	0,285	0,000
f_incapaz	0,173	0,000
f_dominar	0,185	0,000
f_decisoos	0,142	0,000
f_livre	0,152	0,000

f_aconselhado	0,150	0,000
f_forcado	0,160	0,000
f_pressao	0,147	0,000
f_importam	0,204	0,000

FONTE: A autora (2018).

Os graus de liberdade são como “uma maneira de quantificar as estimativas de métricas para um cálculo estatístico qualquer” (GUARIENTO, 2014, p.1). É importante destacar que os graus de liberdade utilizados foram de 86. Nota-se, portanto, que os dados não se distribuíram normalmente.

Através do teste de Kolmogorov-Smirnov as distribuições dos dados não apresentaram normalidade, por isso empregou-se a correlação de Spearman, denominado pela letra grega ρ (rho), para avaliar o grau de relação entre o IRA e as variáveis, sendo que o p-valor está relacionado a probabilidade de significância.

A Tabela 4 mostra a relação com as variáveis de satisfação em autonomia.

TABELA 4 – SATISFAÇÃO EM AUTONOMIA

ESTATISTICA	f_liberdade	f_decisoese	f_livre
rho	0,147	0,052	-0,046
p-valor	0,177	0,631	0,676

FONTE: A autora (2018)

É possível notar que não há relação entre as variáveis e o IRA

Já a Tabela 5 mostra os resultados do teste de correlação de Spearman para as variáveis de satisfação em relacionamento:

TABELA 5 – SATISFAÇÃO EM RELACIONAMENTO

ESTATISTICA	f_integrado	f_conectado	f_importam
Rho	0,425	0,275	0,242
p-valor	0,000	0,010	0,024

FONTE: A autora (2018)

Através da correlação de Spearman é possível notar que a variável f_integrado e o IRA possui uma relação estatisticamente significativa, de tal maneira que a variação encontrada no f_integrado é capaz de explicar 18,06% da variação do IRA, ou seja, quanto mais os estudantes se sentem perfeitamente integrados em um grupo no ambiente acadêmico, maiores IRAS são encontrados junto aos

estudantes. Também é notório que há uma relação estatisticamente significativa com a variável *f_conectado* e o IRA em que a variação encontrada no *f_conectado* pode explicar 7,56% da variação do IRA, ou seja, estudantes que se sentem mais conectados a outras pessoas no ambiente acadêmico, estão associados a maiores IRAS. A variável *f_importam* também possui relação estatisticamente significativa com o IRA, sendo que a variação encontrada no *f_importam* pode explicar 5,85% da variação do IRA, de tal forma que quanto mais um aluno sente que as pessoas com quem interage realmente se importam com ele, estão associados a maiores IRAS.

A Tabela 6 mostra os resultados do teste de correlação de Spearman para as variáveis de satisfação em competência em relação ao IRA:

TABELA 6 – SATISFAÇÃO EM COMPETÊNCIA

ESTATISTICA	f_bom	f_eficaz	f_difíceis
Rho	0,024	0,082	0,087
p-valor	0,828	0,455	0,424

FONTE: A autora (2018).

É possível notar que não há relação entre as variáveis de satisfação em competência com o IRA.

Na Tabela 7 é realizado o teste de correlação de Spearman com o IRA e as variáveis de frustração em autonomia:

TABELA 7 – FRUSTRAÇÃO EM AUTONOMIA

ESTATISTICA	f_aconselhado	f_forçado	f_pressao
Rho	0,161	0,009	0,042
p-valor	0,139	0,931	0,702

FONTE: A autora (2018).

Através da correlação de Spearman é possível notar que não há relação entre as variáveis de frustração em autonomia e o IRA.

Já a Tabela 8 mostra os resultados do teste de correlação de Spearman para as variáveis IRA e as variáveis de frustração em relacionamento:

TABELA 8 – FRUSTRAÇÃO EM RELACIONAMENTO

ESTATISTICA	f_rejeitado	f_sozinho	f_frias
rho	-0,163	-0,056	0,187
p-valor	0,133	0,605	0,084

FONTE: A autora (2018).

Com a análise realizada, é possível notar que não há relação estatisticamente significativas entre o IRA e as variáveis **f_rejeitado**, **f_sozinho** e variável **f_frias**

A Tabela 9 mostra os resultados do teste de correlação de Spearman para as variáveis de frustração em competência e o IRA:

TABELA 9 – FRUSTRAÇÃO EM COMPETÊNCIA

ESTATISTICA	f_duvida	f_incapaz	f_dominar
rho	-0,015	-0,124	-0,065
p-valor	0,889	0,254	0,555

FONTE: A autora (2018).

Através da correlação de Spearman é possível notar que não há relação estatisticamente significativa entre o IRA e as variáveis de frustração em competência.

Visto que as variáveis que apresentaram diferença entre si não se distribuem normalmente, optou-se por discretiza-las usando o seguinte critério:

- Para a variável IRA a classificação utilizada foi:
 - $IRA \geq 0,6999$ = Alto
 - $0,5999 \leq IRA < 0,6999$ = Médio
 - $IRA < 0,5999$ = Baixo
- Para as variáveis **f_conectado**, **f_importam** e **f_integrado** as respostas foram classificadas da seguinte forma:
 - 6 e 7 = Alto
 - 5 e 4 = Médio
 - 1 até 3 = Baixo

O intuito da discretização é possibilitar a aplicação de um método multivariado, que busque expressar as relações simultâneas entre os grupos gerados. Após a nova classificação dos dados, utilizou-se a análise de correspondência múltipla, um procedimento no qual identifica padrões de associação

entre as variáveis, além de permitir analisar graficamente as relações existentes. Inicialmente as variáveis foram distribuídas em um plano de 8 dimensões para estabelecer o número mínimo aceitável de dimensões. Para estabelecer esse número mínimo, é levado em conta os alfas de Cronbach, os *eigenvalues* e as inércias de cada uma das 8 possíveis dimensões. A Tabela 10 a seguir mostra estes valores:

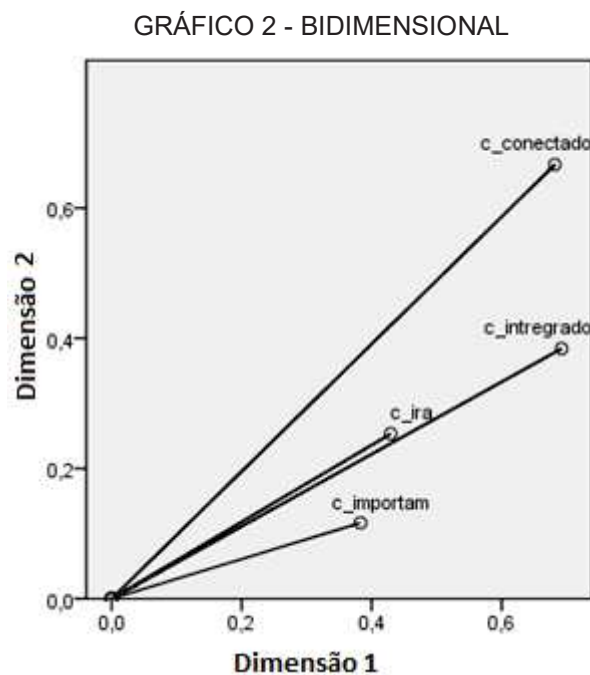
TABELA 10 - DIMENSÕES

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8
Alfas de Cronbach	0,723	0,395	0,179	-0,045	-0,43	-0,669	-1,206	-2,778
<i>Eigenvalues</i>	2,186	1,421	1,155	0,967	0,756	0,666	0,525	0,324
Inércia	0,546	0,355	0,289	0,242	0,189	0,166	0,131	0,081
% da Variância	54,638	35,523	28,178	24,178	18,905	16,646	13,127	8,108

FONTE: A autora (2018).

Para melhor descrever e visualizar o fenômeno observado, usamos as dimensões. É notório que para a primeira dimensão o alfa de Cronbach apresenta uma elevada confiabilidade, sendo que para a segunda dimensão o alfa não apresentou o mesmo comportamento, ainda sim se empregou duas dimensões no estudo no intuito de facilitar a visualização da distribuição das variáveis, visto que as duas dimensões são capazes de explicar 45,08 % da variação encontrada no conjunto de dados.

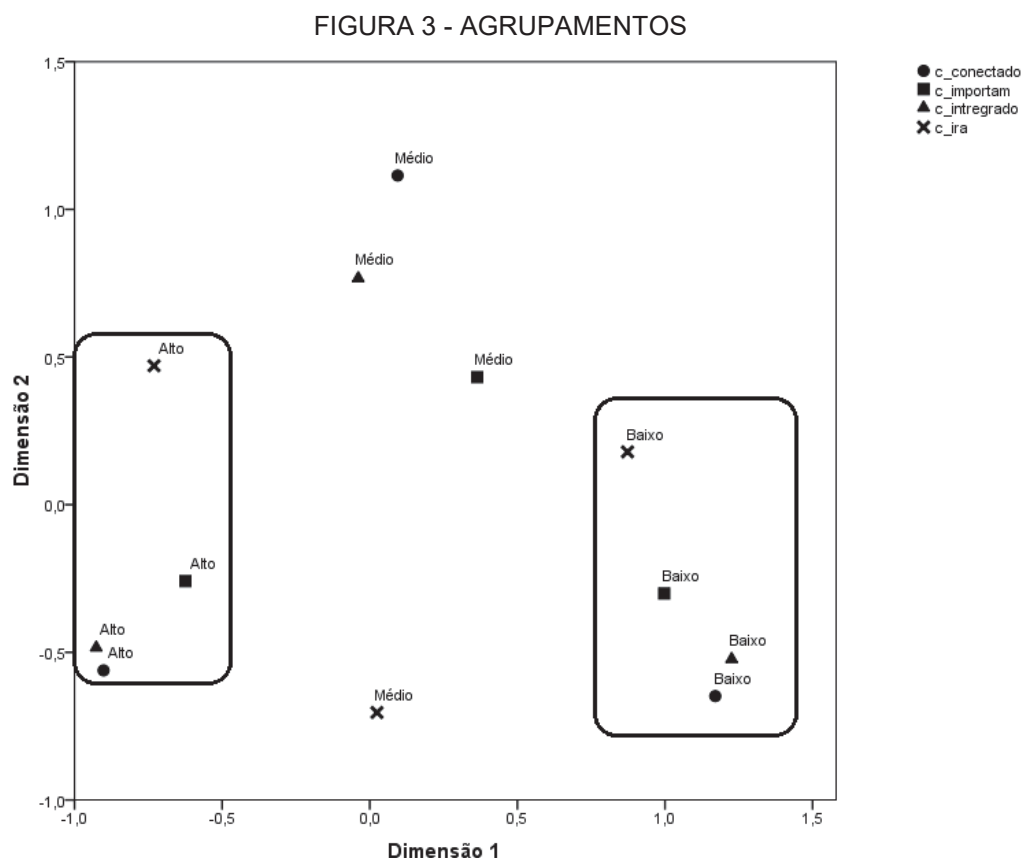
O Gráfico 2 explica a qualidade da distribuição das variáveis em um gráfico bidimensional:



FONTE: A autora (2018).

Através do Gráfico 2 é possível notar o quanto as variáveis são capazes de se agruparem pelas suas características nas duas dimensões propostas pelo estudo, quanto mais longe do ponto 0,0 melhor a capacidade de agrupamento das variáveis. O grupo c_conectado é a variável que está mais distante do ponto de origem (0,0), sendo assim a mais representativa nas duas dimensões. A variável de integração é a segunda melhor representada nas dimensões, nota-se que o grupo c_importam mostra-se o menos representativo.

A Figura 3 mostra os agrupamentos formados:



FONTE: A autora (2018).

Nota-se a presença de dois grupos distintos:

1. IRAs consideráveis como alto, estão relacionados a um alto grau de satisfação com as variáveis conectado, importam e integrado.
2. Baixos IRAs estão relacionados com um baixo grau de satisfação nos quesitos conectado, integrado e importam.

Um IRA considerável médio não está ligado nem a um alto grau nem a um baixo grau de satisfação com as variáveis c_conectado, c_importam e c_integrado.

A Tabela 11 apresenta numericamente algumas associações entre as variáveis transformadas, realizadas a partir do coeficiente de correlação de Pearson:

TABELA 11 – CORRELAÇÃO DE PEARSON

Variável	c_ira	c_conectado	c_integrado	c_importam
c_ira	1,000	0,328	0,429	0,240
c_conectado	0,328	1,000	0,627	0,392
c_integrado	0,429	0,627	1,000	0,304
c_importam	0,240	0,392	0,304	1,000

FONTE: A autora (2018).

Com a Tabela 11 é possível notar que a variável c_integrado apresenta no geral, sendo a variável com maior capacidade de explicação do IRA, cuja variância explica 18,40% do IRA. Em seguida vem a sensação de estar conectado a um grupo, atingido um percentual de explicação de 10,75%, por fim, a sensação de que as pessoas realmente se importam com você, explicando 5,76% da variação do IRA de um estudante.

É importante destacar a elevada associação entre as sensações de conexão e integração, visto que a variação em uma delas explica 39,31% da outra, enquanto a associação do sentimento de conexão com o sentimento de que as pessoas realmente se importam com você, a variação de um explica 15,36% da outra, enquanto os sentimentos de integração e a sensação de que as pessoas se importam com você, 9,24% da variação de uma, explica a outra.

É curioso o fato de que apesar que muitos autores como, por exemplo, Pozo e Hernandez (1997), Soares e Oliveira (2011), Crestani (2015), indicam haver relação entre frustrações e o desempenho acadêmico, na amostra observada este fenômeno não se repetiu, mostrando apenas a existência de uma relação estatisticamente significativa as variáveis relacionadas a satisfação em relacionamentos, sentimentos de conexão, integração e se estudantes sentem que alguém realmente se importa com ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, convém resgatar os objetivos que nortearam a presente pesquisa:

- O primeiro objetivo deste trabalho foi identificar e definir um instrumento para realizar a coleta de dados, que fosse capaz de identificar frustrações e satisfações de um aluno. O instrumento escolhido foi o *Need Satisfaction and Frustration Scale* (NSFS) de 18 itens de Long et al. (2014). Os itens que compõem a escala foram traduzidos para a língua portuguesa e a variável escolhida para medir o desempenho acadêmico de cada aluno foi o IRA.
- O segundo objetivo desta pesquisa, foi aplicar o instrumento de coleta de dados escolhido, aos estudantes do curso de Gestão da Informação. Foram excluídos da pesquisa estudantes ingressados no ano de 2018, pelo fato de não possuírem até então um IRA. Apesar do curso ter em torno de 200 estudantes inscritos, apenas 86 estudantes participaram da pesquisa, o que limitou a pesquisa. A quantidade de 86 participante, se deu devido a diversos motivos, alguns são: nas aulas utilizadas para se aplicar o questionário muitos estudantes estavam ausentes, alguns não colocaram todos os dados necessários, entre outros motivos, um que ficou evidente na hora da aplicação do teste, foi que muitos estudantes não se sentiram confortável a realizar a pesquisa pelo fato de que o seu IRA seria utilizado. Boa parte da pesquisa foi respondida por estudantes do sétimo período, seguido dos estudantes do quinto período do curso.
- O terceiro objetivo deste estudo, foi identificar a existência de padrões que de alguma forma estavam relacionados as frustrações e satisfações dos estudantes com o seu índice de rendimento acadêmico.

Assim sendo, o objetivo geral (avaliar em que medida as satisfações e as frustrações, estão relacionadas com o desempenho dos estudantes do curso de Gestão da Informação na Universidade Federal do Paraná) foi atingido na medida

em que se usou diferentes testes no software IBM, procurando normalidade nos dados e diferença entre variáveis. Com a amostra obtida, a primeira diferença encontrada, através do teste de T, foi a do IRA quanto ao sexo do aluno, uma pequena diferença entre o sexo feminino e masculino. Para identificar relações entre as variáveis de frustração e satisfação, o teste de correlação de Spearman e Pearson foram utilizados. Algumas variáveis foram discretizadas para se investigar relações simultâneas entre os grupos gerados, aplicando a análise de correspondência múltipla. Portanto, o problema original da pesquisa (As frustrações e satisfações estão relacionadas de alguma forma com o desempenho acadêmico de estudantes do curso de Gestão da Informação na UFPR?) pode ser assim respondido: o desempenho acadêmico de estudantes do curso de Gestão da informação (dentro da amostra coletada) está relacionada com o sentimento de satisfação na necessidade psicológica básica de relacionamento.

O que chamou a atenção foi o fato de que nesse estudo, apenas as variáveis de satisfação em relacionamento, sentimentos de integração, conexão e o sentimento do aluno se sentir importante no ambiente em que se encontra, apresentaram relações estatisticamente significativas. Quanto mais um aluno se sentir integrado em seu grupo no ambiente acadêmico, maior poderá ser o seu desempenho acadêmico, refletindo em 18,06% do IRA, assim como quanto mais um estudante se sentir conectado com outras pessoas, sejam elas colegas, amigos, professores, ira refletir em 7,56% do seu IRA. Outra relação encontrada é de que 5,85% do IRA de um aluno é refletido no sentimento do aluno de se sentir importante no ambiente acadêmico, ou seja, quanto mais um estudante sente que as pessoas com quem ele interage realmente se importam com ele, o seu IRA poderá ser maior do que de uma pessoa que não está satisfeita nesses quesitos. Foi possível notar que IRAs entre 0,5999 e 0,6999 da amostra obtida, não estão ligados nem a um alto grau e nem a um baixo grau de satisfação com sentimentos de integração, conexão e de se sentir importante.

No decorrer da pesquisa, especificamente na parte teórica, muito se evidencia que a vida no ambiente acadêmico esbarra em frustrações como afirma Dayrell (2016), seja por desejos frustrados, dificuldade nos estudos, expectativas não atendidas, desmotivações, sendo que a maneira como lidamos ou enfrentamos as nossas frustrações, um fator relevante para o nosso desempenho e bem-estar

(CEBULAK, 2001), assim como a satisfação das necessidades básicas, também trazem o bem estar para o indivíduo (DECI; RYAN, 2000). Basicamente, na teoria é visto que um mau desempenho acadêmico acaba causando também frustrações, que resulta em sentimentos como a solidão, pessoas deprimidas, sentimentos de desamparo e até mesmo sem esperança (CRESTANI, 2015). Já na amostra obtida, a frustração seja em necessidade de relacionamento, competência ou autonomia, não mostrou relação com a variável IRA, pode até ser que exista nesse caso alguma relação, porém não é estatisticamente significativa. Mas nem por isso deve-se descartar a importância de estudos sobre frustrações. Muitos autores explicam o que é a frustração e alguns sintomas, mas não evidenciam a forma, e o que define o impacto da frustração no desempenho acadêmico diante de suas perspectivas sobre o tema, o que define um impacto bom ou ruim, sendo está uma das dificuldades encontradas no percurso deste trabalho. Outra limitação, é escassez de autores que possam explicar como a frustração pode ser temporária na vida de uma pessoa, pois quando uma pessoa está frustrada por conta de um desejo não atendido, por exemplo, se busca outras formas de satisfazer esse desejo, quando satisfeito a pessoa pode deixar de estar frustrada.

Uma hipótese para a não relação entre a frustração e o IRA nesta pesquisa, é fato do IRA ser uma variável constante na vida do aluno e a frustração não, tem os seus “altos e baixos”. A recomendação para trabalhos futuros relacionados a notas e frustrações e satisfações acadêmicas é levar em conta este fator de sentimento temporário (tanto a satisfação quanto a frustração), e assim poder melhorar a coleta de dados, podendo aplicar testes no dia em que o aluno está fazendo prova, para então ver futuramente se notas boas ou ruins estão relacionadas com a frustração ou satisfação do aluno no dia em que realizou esta prova.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diogo; SANTOS, Marco Aurélio Reis dos; (, Antônio Fernando Branco Costa. APLICAÇÃO DO COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH NOS RESULTADOS DE UM QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA SAÚDE PÚBLICA. In: XXX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2010, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Enegep, 2010. p. 2 - 12. Disponível em: <http://abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

ALVES, Marisa de Abreu. **Frustração**. 2016. Disponível em: <<http://www.marisapsicologa.com.br/frustracao.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017

AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: ROBERTS, G. C. (Ed.). Motivation in sport and exercise. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1992. p.161–176.

ALCHIERI, João Carlos; CRUZ, Roberto Moraes; BACCHERETI, Luiz Fernando. Avaliação psicológica: conceitos, métodos e instrumentos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.123-124, jan. 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v5n1/v5n1a10.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

ALMEIDA, Fernando Neves de. Comportamentos de Sucesso: Psicologia aplicada à Gestão. Portugal: Mcgraw, 1992. 256 p.

ALMEIDA, Leandro S. et al. Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70. 2003.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; PRIMI, R. Construto e medida da inteligência: Contributos da abordagem fatorial. Em L. S. Almeida, M.A. Guisande, & R. Primi (Eds). *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções* (pp. 1-20). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016.

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARÚJO, Elisson Alberto Tavares et al. DESEMPENHO ACADÊMICO DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE DOS SEUS FATORES DETERMINANTES EM UMA IES PRIVADA. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p.60-83, mar. 2011.

ARAÚJO, Isac Rufino de. **A MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20083/1/IsacRufinoDeAraujo_DISSERT.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

BALLONE, Geraldo José. **Depressão e Frustração**. 2006. Disponível em: <<https://www.libertas.com.br/depressao-e-frustracao/>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

BANDURA, A Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215. 1977.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark Richard. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 97–529. 1995.

BERNARDO, Filipe José Lomelino. **Necessidades Psicológicas de Proximidade e Autonomia: Relação com Bem-estar e Mal-estar Psicológicos**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4998/1/ulfpie039669_tm.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BEVILACQUA, Solon. Estudo de satisfação de clientes, a validação do esquema CBF. In: XXIV ENCONTRO NAC. DE ENG. DE PRODUÇÃO, 24., 2004, Florianópolis. **ENEGEP**. Florianópolis: Abepro, 2004. p. 1836 - 1845. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2004_Enegep0207_0221.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRAGA, D. B.; FRANCO, L. R. H. R. Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD. In: World Congress on Engineering and Technology Education, São Paulo: [s.n.], p.1083-1087, 2004.

CARDOSO, Luís Filipe Ventura. **FRUSTRAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E ASSOCIAÇÃO COM A ATIVIDADE FÍSICA ATUAL**. 2016. 26 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8293/1/tese final com juri luis cardoso.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8293/1/tese%20final%20com%20juri%20luis%20cardoso.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CARVALHO, Sandro; FIRPO, Sergio. O Regime De Ciclos De Aprendizagem E A Heterogeneidade De Seus Efeitos Sobre A Proficiência Dos Estudantes. *Economia Aplicada*, v. 18, n. 2, 2014, pp. 199-214

CASTANHO, Cristina do Carmo Martins. **A QUALIDADE DE SERVIÇO PRESTADA AO CLIENTE NA ÓTICA DAS OPERAÇÕES – ESTUDO DE CASO SOBRE UM OPERADOR DE TELECOMUNICAÇÕES**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Empresarial, Universidade do Algarve, Penha, 2015. Disponível em: <[https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9813/1/TESE CRISTINA CASTANHO.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9813/1/TESE%20CRISTINA%20CASTANHO.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Cebulak, W. (2001). Fairness, job frustration, and moral dilemmas in policing that impact police effectiveness. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 16, 48. Central and Eastern Europe: comparing firsthand knowledge with experience from the West [On-line].

CERNEV, Francine Kemmer. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p.88-102, jul. 2012

CHEON, Sung Hyeon; REEVE, Johnmarshall; SONG, Yong-Gwan. **A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration**. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Birmingham, p. 217-235. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27385730>>. Acesso em: 16 abr. 2018

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Impactos de uma intervenção com pais: o diagnóstico acadêmico e o comportamento das crianças na escola. *Psicol Reflexo*. 2010, vol.23, n.3, pp.533-543

CLEMENT, Luiz; CARMINATTI, Nayra Luiza. **NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS: FORMAS DE AVALIAÇÃO E RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA**. 2015. Disponível em: <http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2252/91.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

COELHO JR., F. A. Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas. Palestra Gestão com Pessoas, apresentada pelo professor Francisco Coelho/FACE em 31/08/2011.

CRUZ, Marina Zuanazzi; PEREIRA JUNIOR, Alfredo. **CORPO, MENTE E EMOÇÕES: Referenciais Teóricos da Psicossomática**. Simbio-Logias, v.4, n.6, Dez. 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/17496399-Corpo-mente-e-emoco-es-referenciais-teoricos-da-psicossomatica.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E O RENDIMENTO ACADÊMICO: ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p.215-224, dez. 2005.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 11, p.213-228, out. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. Comportamento humano no trabalho: uma abordagem organizacional. São Paulo: Pioneira TL, 2001.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 1992. Trad. A. I. Ferreira. São Paulo, Cortez/Oboré

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; JUNIOR, Romildo Rocha Azevedo. Influências De Um Programa De Criatividade No Desempenho Cognitivo E Acadêmico De Estudantes Com Dificuldade De Aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 429-437, set./dez. 2004

DILL, Jody C.; ANDERSON, Cralg A. Effects of frustration justification on hostile aggression. **Wiley-liss**, Columbia Missouri, v. 21, n. 1, p.359-369, nov. 1995. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/cb4a/abdb3c100fbc429c3043bf61a1bfe1dc8397.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017

ESCUADERO, T. Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza. In: Varios (Eds.). Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Valencia: Servei de Formació Permanent; Universitat de València, 1987.

ESCUADERO, Tomás E. **Indicadores en la Universidad, información y definiciones**. Espanha: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

FAGUNDES, Caterine Vila; LUCE, Maria Beatriz; ESPINAR, Sebastián Rodriguez. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade de transição Ensino Médio -

Educação Superior. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FAGUNDES, C. Transición enseñanza media-universidad en el sistema educativo brasileño. 2008. 231p. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008.

FERREIRA, Elizelma Ortêncio; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Investigação do grau de tolerância à frustração em presidiários. *Aletheia* 31, p. 97-110, jan/abr. 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n31/n31a09.pdf> >

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNELL, C. A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing*, vol. 56, n.º 1, pp. 6-21. 1992.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; Métodos de pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: MEC, 1976.

GOMES, Gil; SOARES, Adriana Benevides. Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Copacabana, v. 26, n. 4, p.780-789, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n4/19.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

GOMES, Claudia; REY, Luis Gonzalez. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2007, 27 (3), 406-417.
KFOURI, N. J. (1999). Wartegg: da teoria à prática. São Paulo: Vetor. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n3/v27n3a04.pdf> >. Acesso em: 01 jul. 2017.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. et al. Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 271- 289, 1997.

JIMÉNEZ, M. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. Infancia y Sociedad: Revista de Estudios, La Rioja, n. 24, p. 21-48, 1994.

KARA-JUNIOR, Newton. Definição da população e randomização da amostra em estudos clínicos. **Bras Oftalmol**, São Paulo, v. 2, n. 73, p.67-68, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbof/v73n2/0034-7280-rbof-73-02-0067.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

KOSTINA, Marina. **Student Autonomy and Satisfaction in a Web-Based Foreign Language Distance Learning Classroom**. 2013. Disponível em: <<http://www.infoagepub.com/dl-issue.html?i=p54c10c9f84ef2>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

KOTLER, Philip. Marketing essencial: conceitos, estratégias e casos. 2. ed. São Paulo: Pearson education S. A., 2005. Paulo: Pearson education, 2003.
Oliver, R.L. (1980). "A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions". Journal of Marketing Research, vol. 17, n.º 4, pp. 460-469.

KRISTENSEN, Christian Haag et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, México, v. 1, n. 8, p.175-184, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17248.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. **As gratificações e frustrações da docência em Educação Física escolar para os acadêmicos do CEFD/UFSM em situação de estágio**. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/as-gratificacoes-e-frustracoes-da-docencia-em-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

LAPLACHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**: Laplanche e Pontalis. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIMA FILHO, Luiz Medeiros de Araujo. **Amostragem**. Paraíba: Anais, 2013. 33 slides, color. Disponível em: <<http://www.de.ufpb.br/~luiz/Adm/Aula9.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. **Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/en_07.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

LONE, Bilal Ahmad; SRIVASTAVA, Anjali. Study the impact of frustration and anxiety on high and low academic achievers among college students. **Indian Journal Of Health And Wellbeing**. Haryana, p. 155-157. jan. 2014.

LUCIAN, Rafael; LIMA, Simone Maria da Silva; TEIXEIRA, Anne Karmen Gomes. **Satisfação do Consumidor com Produto de Consumo Tecnicamente Complexo, Essencialmente Intangível, Altamente Experimental e Efetivamente Envolvente: um estudo com usuários organizacionais**. 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-mktc-2851.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez 2008

LEITE, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de Primeiro Grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69(163), 510- 540.

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006. São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2006

MAMEDE et al. Determinantes Psicológicos do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Evidências do Brasil. BBR-Brazilian Business Review - Special Issues. ISSN 1807 - 734X. Vitória – ES, p. 54 –75, 2015.

MARCHETTI, Renato; PRADO, Paulo H. M.. Avaliação da Satisfação do Consumidor Utilizando o Método de Equações Estruturais: um Modelo Aplicado ao Setor Elétrico Brasileiro. **Rac**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p.9-32, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v8n4/v8n4a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MAYER, Kísia Ramos; KROLLER, Sílvia Helena. Percepção De Controle Sobre O Desempenho Acadêmico De Crianças Em Situação De Pobreza. 2000.

MIDDLE STATES ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS (MSACS). Commission on Higher Education. Framework for outcomes assessment. Philadelphia: Commission on Higher Education, 1995.

MIOT, Hélio Amante. Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. **J Vasc Bras**, São Paulo, v. 2, n. 16, p.88-91, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jvb/v16n2/1677-5449-jvb-16-2-88.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MOURA, Cristiane Faiad de; PASQUALI, Luiz. **Construção de um teste objetivo de resistência à frustração**. 2006 Psico-USF, 11(2), 137-146. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n2/v11n2a02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MOURA, Cristiane Faiad de. **Reação à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3298/1/2008_CristianeFaiadMoura.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

MUNHOZ, Alicia Maria Hernandez. Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. Tese de doutorado (Universidade estadual de Campinas) 2004.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e Contemporaneidade**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2009. 399 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/165/4/Educacao e contemporaneidade.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/165/4/Educacao%20e%20contemporaneidade.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

OCHOA, Carlos. **É uma diferença significativa?** 2015. Disponível em: <<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/diferenca-significativa>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

OSTI, A. Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2012.

PAIS, José Machado. **A esperança em gerações de futuro sombrio**. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n75/en_18.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

PAULA, Chiara Raiol; FARIAS, Manoel Raimundo Santana. Variáveis Associadas Ao Desempenho Acadêmico No Curso De Ciências Contábeis. 2017.

PAJARES, F.; SCHUNK, D.H. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. 2001. Ablex Publishing, London. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff/passages.html>

PEREIRA, Dayan Rios; BOTELHO, Mario Augusto da Silva. **Satisfação e Fidelização no Ensino Superior: Um Estudo de Correlação em uma IES Privada de Belém-PA**. 2010. Disponível em:

<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/192_artigoidentsegetgu.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PINO, Francisco Alberto. A QUESTÃO DA NÃO NORMALIDADE: uma revisão. **Rev. de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 61, n. 2, p.19-33, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/ftpiea/publicar/rea2014-2/rea2-22014.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

POZO, C.; HERNÁNDEZ, J. M. El fracasso Académico en la Universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. In: APODACA; LOBATO (Ed.). Calidad en la Universidad: orientación y evaluación Barcelona: Laertes, 1997, p. 137-152.

PRITCHARD, M. E.; WILSON, G. Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, [S.l.], v. 44, p. 18-27, 2003.

Profissiógrafia do cargo de policial rodoviário da Polícia Rodoviária Federal. Manuscrito não publicado, LabPAM, Universidade de Brasília.

RAMOS, Aline Marcelino et al. **SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n1/pt_0104-0707-tce-24-01-00187.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RAMOS, Aline Marcelino et al. **Determinantes da satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem**. 2016. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v24n4/v24n4a09.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

RANGÉ, Bernard. (Org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas*. São Paulo, Workshopsy, 1995.

RAUPP, F.M.; BEUREN, I.M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I.M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006. Cap.3, p.76-97.

REIS, Marcelo Menezes. **CONCEITOS ELEMENTARES DE ESTATÍSTICA**. 2006. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo.menezes.reis/intro.html>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, Stephen P. *Comportamento Organizacional*. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROCHA, Vânia Maria Alves da; ROCHA, Silva. **A Teoria da Auto-Determinação e a Dependência Tabágica em Adultos após Síndrome Coronária Aguda: Um Estudo Longitudinal**. 2017. 170 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade do Porto, Porto, 2017.

ROCHA, Iuri Rafael Simões. **SATISFAÇÃO E FIDELIZAÇÃO DE CLIENTES NA ÁREA DO FITNESS**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Contabilidade, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2017.

Disponível em:

<[http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10300/1/Iuri_Rocha_MGO_2017_Gestão de Empresas.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10300/1/Iuri_Rocha_MGO_2017_Gestão_de_Empresas.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2018.

RODRÍGUEZ, S. La problemática del rendimiento en la transición secundaria-universidad. In: JORNADAS SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD, 10., 2003. Actas... Sevilla: Universidad de Sevilla, 2003. p. 93-113.

RODRÍGUEZ, Sebastián; FITA, Eva; TORRADO, Mercedes. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA TRANSICIÓN SECUNDARIA - UNIVERSIDAD. **Revista de Educación**, Espanha, Madrid, n. 334, p. 391-414, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. México: Zahar, 1998. 874 p. Disponível em:

<https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p.53-62, jan. 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill, 1991.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior**. 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100003>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SCHUNK, Dale.H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, n. 3 & 4, p. 207-31, 1991.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida; WECHSLER, Solange M.. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE MEDIDA. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 1, n. 5, p.21-31, jan. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SILVA, Rafael Bianchi; SANCHES-JUSTO, Joana. Notas sobre “A Arte da Vida” de Zygmunt Bauman. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 125, p.10-16, out. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13865/7972>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha Da; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicol. Esc. Educ.* 2005, vol.9, n.2, pp.261-268.

SOARES, Adriana Benevides; OLIVEIRA, Mariana Bernardo de Oliveira. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Jan-Mar 2011, Vol. 27 n. 1, pp. 33-39

SOARES, Adriana Benevides et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Bragança Paulista**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.49-60, jan. 2014.

SORDI, Livia Peterlincar de. **MOTIVAÇÃO, NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PROMOTORA DE AUTONOMIA**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321386/1/DeSordi_LiviaPetelincar_M.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

SOTO, Eduardo (2005). **Comportamento Organizacional: o impacto das emoções**. São Paulo: Thomson.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A AFETIVIDADE COMO TRAÇO DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: O OLHAR DA PSICOLOGIA. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 3, n. 25, p.527-537, jan. 2013.

SOUSA, Francisco José da Silva Freitas. Satisfação de Clientes: O Caso de Uma Empresa Industrial. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Marketing, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em: <[https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16192/2/Satisfação de Clientes_O](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16192/2/Satisfação%20de%20Clientes_O)>

Caso de Uma Empresa Industrial.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n.1, p. 159-176, mar. 2010.

.

SCHMITT, Bernd H. Gestão da experiência do cliente: uma revolução no relacionamento com os consumidores. Porto Alegre: Bookman, 2004

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-31

TARTUCE, T. J. A. Métodos de pesquisa. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TAMAYO, Alvaro; PASCHOAL, Tatiane. A Relação da Motivação para o Trabalho com as Metas do Trabalhador. **Rac**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p.33-54, out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n4/v7n4a03.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017

TAVARES, Fernanda Pereira. **MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO SOB O ENFOQUE ORGANIZACIONAL**. 2004. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/2004/pdf/31.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **Psicologia: Uma Introdução aos Princípios Fundamentais do Comportamento**. São Paulo: Cultrix, 1973. 530 p.

TRÉPANIER, Sarah-genevieve; FERNET, Claude; AUSTIN, Stéphanie. Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. **Work & Stress**. Gales, p. 123-140. 17 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02678373.2013.782158>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. Análise da pesquisa social. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOURON, J. Factores del rendimiento académico en la Universidad. Pamplona: EUNSA, 1984.

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., MARTINEZ, S., et al. Atribuciones causales, auto concepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Revista Española de Pedagogía, Madrid, [S.I.], n. 214, p. 525-546, 1999.

VIALI, Lorí. **Amostragem & Estimção**: Rio Grande do Sul: Anais, 2016. 28 slides, color. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/graduacao/engenharias/material/apostilas/Apostila_3.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

WAGNER III, J.; HOLLEMBECK, J. Comportamento organizacional – criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 2003. 496 p.

WESTBROOK, R.A., REILLY, M.D. (1983). “Value-Percept Disparity: An Alternative to the Disconfirmation of Expectations Theory of Consumer Satisfaction”. Advances in Consumer Research. Bagozzi, R.P. and Tybout, A. M. (ed.), Ann Arbor, MI: Association for Consumer Research, vol. 10, pp. 256-261.

WHITE, Robert W. Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review, v. 66, p. 297-333, 1959.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

FRUSTRAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO ENTRE ESTUDANTES DO CURSO DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado aluno(a),

V.S^a está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que irá compor um Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Gestão da Informação – da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

O referido estudo busca avaliar o impacto da frustração no desempenho acadêmico. Os dados coletados poderão ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado, porém serão tratados em caráter confidencial e a identidade do respondente não será revelada.

Ao assinar este termo, dará a sua permissão para participar do estudo, declarando seu entendimento sobre a informação apresentada neste termo de consentimento e que teve oportunidade para fazer perguntas, concordando que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Qualquer dúvida não hesite entrar em contato com NICOLE AGOSTINI, responsável pela condução da pesquisa, por meio do e-mail nicoleagostini32@gmail.com ou por meio do telefone (41) 99586-5979. O trabalho é orientado pelo professor CICERO APARECIDO BEZERRA, que também pode ser contatado para eventuais esclarecimentos: cicero.bezerra@ufpr.br ou telefone (41) 3360-4424.

Nome do respondente _____

Data _____ Assinatura _____

QUESTIONÁRIO (frente e verso)

GRR

Ano nascimento:

Período em que cursa a maior parte das disciplinas:

Área do curso com a qual mais de identifica? Marque somente uma única opção:

<input type="checkbox"/>	Ciência da informação
<input type="checkbox"/>	Gestão / Administração
<input type="checkbox"/>	Tecnologia da informação

Por gentileza, para as próximas afirmações, use a escala abaixo, marcando com um “X” uma única opção que melhor representa sua opinião, sendo que...

1	2	3	4	5	6	7
Não é, absolutamente, verdade a meu respeito						É totalmente verdade a meu respeito

Afirmações	1	2	3	4	5	6	7
É dada liberdade a mim para decidir como desempenhar minhas tarefas							
Eu sinto que estou perfeitamente integrado em um grupo							
Eu me sinto muito próximo e conectado com outras pessoas							
Às vezes, eu me sinto um pouco rejeitado por outras pessoas							
Sinto-me um pouco sozinho quando estou com outras pessoas							

Às vezes, sinto que as pessoas estão um pouco frias comigo							
Eu sinto que sou muito bom com as coisas que faço							
Eu me sinto altamente eficaz no que eu faço							
Eu sinto que posso realizar até as tarefas mais difíceis							
Eu duvido que eu possa realizar minhas tarefas corretamente							
Às vezes, eu me sinto incapaz de conseguir realizar minhas tarefas							
Às vezes me sinto incapaz de dominar desafios difíceis							
Me sinto completamente livre para tomar minhas próprias decisões							
Me sinto livre para fazer o que eu quero							
Sinto que sou aconselhado na escolha de caminhos para efetuar minhas tarefas							
Eu me sinto forçado a seguir instruções sobre o que fazer							
Sinto-me sob pressão para seguir procedimentos padrão							
Eu sinto que as pessoas com quem eu interajo realmente se importam comigo							